مقارنة بين أثري نموذجي ميرل–تنيسون وجانييه في اكتساب مفاهيم نحوّية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي

رفيف هاني سلمان الهلسة

١٩٩٣

مقارنة بين أثري نموذجي ميرل-تنيسون وجانييه في اكتساب مفاهيم نحويّة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي

إعداد

رفيف هاني سلمان الهلسه

بكالوريوس لغة عربية/ تربية، الجامعة الأردنية، ١٩٨٥

دبلوم التربية العام، جامعة مؤتة، ١٩٨٩

قُدِّمت هذه الرِّسالة استكمالاً لمتطلبات
درجة الماجستير في التربية
تخصص : مناهج وأساليب
من جامعة مؤتة

لجنة الإشراف :-

١- الدكتور محمد رجا ربابعة .... مشرفاً

٢- الدكتور علي الهروط .... مشرفا مساعداً

٣- الدكتور عبدالله عبابنة .... عضواً

٤- الدكتور موسى النبهان .... عضواً

تاريخ تقديم الرسالة : ١٩٩٣/٤/٢٧

تاريخ مناقشة الرسالة : ١٩٩٣/٥/٢٤

لجنة المناقشة

١-	الدكتور محمد رجا رباعة	رئيساً ....
٢-	الدكتور أحمد بطاح	عضواً ....
٣-	الدكتور حسين الشرعة	عضواً ....

إهـــــداء

يا معين الصـدق يا نبل العطــــاء يا حبيبــيّ ويــا أهــل الوفـــــاء

كم سهرتم كم تعبتم كـم بذلتــم في سبيلي كـل جهـد وعنـــاء

فجزيل الشــكر والعــرفان يــا من تحمّلتـم على دربـي الشقــاء

إلـى أبــي وأمــي

وإلـى إخوتـي عاصـم، عماد، رولـى، ندوى

شكر وتقدير

بعد أن شارفت الرسالة على الانتهاء، أتوجّه بالشكر العميق إلى جميع أساتذتي في جامعة مؤتة الذين أولوني كل مساعدة واهتمام طيلة فترة الدراسة وإعداد الرسالة، وأخصّ بالذكر أستاذي الدكتور محمد ربابعة صاحب اليد العليا، والفضل الأكبر في انجاز هذه الدراسة بإشرافه المباشر ومتابعته الدقيقة، وبذله الجهد والوقت الكبيرين كما وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى استاذي الدكتور موسى النبهان الذي تحمل عبء عملية تحليل البيانات والذي منحني من وقته وجهده الكثير الكثير.

الشكر كله والتقدير جله إلى استاذي الدكتور علي الهروط الذي كان لتوجيهه ومساعدته الأثر القيّم في تصميم المادة التعليمية.

وإلى من أفادني بخبرته ومعرفته إلى استاذي الدكتور عبدالله عبابنة عظيم الشكر والتقدير، فإنه ما توانى لحظة عن تقديم المساعدة.

جزيل الشكر والتقدير إلى عضوي لجنة المناقشة الدكتور أحمد بطاح والدكتور حسين الشرعة اللذين كان لملاحظاتهما الأثر القيم في إثراء الرسالة.

وإلى من كانت خير معين طيلة فترة دراستي وإعدادي الرسالة إلى شقيقتي رولى الشكر والامتنان. ولا يفوتني أن أشكر مكتبة جامعة مؤتة ومكتبة الجامعة الأردنية التي فتحت أبوابها لنا للحصول على المراجع والمصادر المطلوبة.

وإلى من قام بطباعة الرسالة (مؤسسة رام للتكنولوجيا والكمبيوتر) جزيل الشكر والتقدير.

فهرس المحتوى

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الخلاصة

مقارنة بين أثري نموذجي ميرل - تنيسون وجانييه في اكتساب مفاهيم نحوية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي

يُعدُّ تعلّم المفاهيم أمراً ضرورياً لاتقان تعلّم اكثر تقدماً في هرم المهارات العقلية الذي حدده جانييه (Gagne, 1985) فاعتُبر لذلك هدفاً تربوياً مهماً في جميع مستويات التعليم ومراحله، وعمل المعلمون وخبراء المناهج على تحديد هذه المفاهيم، كما اهتم الباحثون والمنظّرون التربويّون بتطوير نظريات واستراتيجيات تدريسية تقود إلى تعلّم فاعل للمفاهيم، فظهرت نماذج كثيرة كنموذج ميرل -تنيسون ونموذج جانييه. وقد حدد نموذج ميرل - تنيسون (Merrill, 1983, Merrill & Tennyson, 1977) مجموعة من الوصفات التدريسية لتعليم المفاهيم تختلف باختلاف مستوى التعليم المطلوب (تذكر أو استخدام أو اكتشاف). وقد اصطلحت الباحثة تسمية هذه الوصفات بالاستراتيجيات. أما نموذج جانييه فقد ميّز بين تعليم المفاهيم لا من حيث مستوى الأداء المطلوب كما فعل ميرل، وإنما من حيث كونها مجردة أو محسوسة، فقد حدد لتدريس كل نوع وصفات تدريسية محددة تبين الشروط الخاصة التي يجب مراعاتها لتحقيق تعليم فاعل.

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر أربع استراتيجيات (استراتيجية تذكر المفهوم، واستخدام المفهوم، واكتشاف المفهوم، وجانييه) في اكتساب المفاهيم النحوية (المفعول لأجله والمفعول فيه، والمفعول معه، والمفعول المطلق). وبعبارة أخرى هدفت الدراسة إلى التحقق من صحة فرضيتها الرئيسة التالية:

«لاتختلف طالبات الصف الثامن (α = 0.05) في الكرك في تذكر واستخدام واكتشاف خصائص مفاهيم في قواعد اللغة العربية نظراً لاختلاف

الاستراتيجية المستخدمة في التدريس». يمكن تجزئة هذه الفرضية إلى ثلاث فرضيات فرعية هي:

١- لا توجد فروق دالة احصائياً ($\alpha = 0.05$) في قدرة طالبات الشعب الأربع على تذكر المفاهيم وخصائصها تعزى لاستراتيجية التدريس المستخدمة.

٢- لا توجد فروق دالة احصائياً ($\alpha = 0.05$) في قدرة طالبات الشعب الأربع على استخدام خصائص المفاهيم تعزى لاستراتيجية التدريس المستخدمة.

٣- لا توجد فروق دالة احصائياً ($\alpha = 0.05$) في قدرة طالبات الشعب الأربع على اكتشاف خصائص المفاهيم تعزى لاستراتيجية التدريس المستخدمة.

ولتحقيق هذا الهدف ولفحص هذه الفرضيات طُبّقت الدراسة على عينة من (١٢٩) طالبة في الصف الثامن في مدينة الكرك. واختيرت مدرسة الأميرة رحمة الأساسية لوجود أربع شعب صفية فيها. ووُزعت الاستراتيجيات الأربع على الشعب عشوائياً، وقُدّم اختبار قبلي للطالبات للتأكد من تكافؤ الشعب الأربع ، أظهر تحليل التباين متعدد المتغيرات(MANOVA) تكافؤها. ثم قامت الباحثة بتدريس المادة التعليمية التي صُمّمت حسب الاستراتيجيات الموصوفة في النموذجين، بواقع حصة دراسية لكل مفهوم تقريباً، وقُدّم الاختبار البعدي للطالبات بعد التحقق من صدقه عن طريق عمل جدول مواصفات، وصياغة عدد من الفقرات يغطي المفاهيم جميعها، وعُرض الاختبار على هيئة محكمين ، وتطبيق الاختبار على عينة من طالبات الصف الثامن الأساسي من خارج عينة الدراسة. استُخدمت معادلة KR-20 في حساب معامل ثبات الاختبار، إذ بلغ معامل ثبات الاختبار ككل (٩٤. ٠) في حين كانت معاملات ثبات اختبارات التذكر والاستخدام والاكتشاف (٨٦. ٠)، (٨٥. ٠)، (٨٧. ٠) على الترتيب. وكشفت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات(MANOVA) للاختبار البعدي عن وجود فروق دالة احصائياً ($p<0.05$) في التحصيل على الاختبارات الفرعية الثلاثة مجتمعةً

تعزى لاستراتيجية التدريس المستخدمة، ولتحديد الاختبار الذي تباين فيه أداء الطالبات استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأداء الطالبات على كل اختبار فرعي على حده وكانت نتائجه كمايلي:

١- وجود فروق دالة احصائياً ($P<0.05$) بين متوسطات أداء المجموعات الأربع على اختبار التذكر. ولتحديد المجموعات التي كانت الفروق لصالحها استخدم اختبار نيومان- كولز للمقارنات البعدية بين متوسطات أداءالمجموعات الأربع، وكشفت نتائجه عن وجود فروق بين متوسطي مجموعة التذكر ومجموعة الاكتشاف ولصالح مجموعة التذكر ($P<0.05$) .

٢- عدم وجود فروق دالة احصائياً ($P>0.05$) بين متوسطات أداء المجموعات الأربع على اختبار الاستخدام.

٣- عدم وجود فروق دالة احصائياً ($P>0.05$) بين متوسطات أداء المجموعات الأربع على اختبار الاكتشاف.

وقد أوصت الباحثة باستخدام هذه الاستراتيجيات في اعداد الكتب المدرسية وتدريس الطلبة، كما أوصت بإجراء دراسات مطولة حولها وبخاصة في المرحلة الثانوية.

Abstract

A comparative study of the Effect of the Models of Merrill-Tennyson and Gagne' on the Acquisition of Arabic Syntactic Concepts by Female Eighth Graders.

Learning concepts is considered essential for learning more advanced skills in Gagne's (1985) hierarchy of intellectual skills. It is also considered an important educational goal at all teaching and schooling levels. Both teachers and curriculum designers have tried to identify the concepts, and develop the most appropriate materials and procedures that may lead to a successful concept-teaching process.

Researchers and theorists have worked on developing theories and teaching strategies that may lead to an effective concept-learning process. Consequently, avariety of teaching concepts models have been derived. The models derived by Merrill-Tennyson and Gagne' are distinguished examples. Merrill -Tennyson's model for teaching concept (Merrill, 1983; Merrill& Tennyson, 1977) identifies different sets of instructional prescriptions which vary according to the desired level of performance (recall, use, and find). The researcher calls each of these prescriptions a teaching strategy, The model derived by Gagne' distinguishes the teaching concepts from each other on the basis of their level of abstraction and therefore, identifies two

sets of instructional prescriptions one for teaching concrete concepts and the other for teaching defined concepts.

This study aims at investigating the effect of four teaching strategies-recall, use, find, and Gagne' strategy-on the student acquisition of syntactic concepts. Thus the study aims specifically to test the following main hypothesis " No significant difference ($\alpha = 0.05$) in recall, use and find abilities of eighth grade female students in Al-Karak vicinity can be attributed to type of teaching strategy" This main hypothesis is divided into three subhypotheses as follow:

1 - There are no statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) due to the type of strategy among the four groups' abilities to recall concepts.

2 - There are no statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) due to the type of strategy among the four groups abilities to use concepts.

3 - There are no statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) due to the type of strategy among the four groups abilities to find concepts.

To test these hypotheses, the study was conducted at a sample of 129 eighth grade female students in Al-Karak city. Princess Rahmah Basic School was selected as a target, since it was the only school that had four sections of eighth graders. The four strategies were randomly assigned to the four sections. Apre-test was administered. The Multivariate Analysis of Variance MANOVA, indicated that the four groups were equivalent.

After the four sections were taught according to prescribed strategies, a post-test was administered. The validity of the post-test was verified by using a table of specifications, apanel, and pilot study, KR-20 revealed that the reliability coefficient of the test as a whole was 0.94, while the reliability coefficients of the recall, use, and find tests were 0.86, 0.85 and 0.87, respectively.

Students' performance on the three subtests of the post-test was simultaneously analyzed by using the Multivariate Analysis of variance statistical test. This revealed significant difference ($\alpha = 0.05$) due to the type of teaching strategy. In order to identify the subtest on which the students' performance varied, a Univariate Analysis of Variance, ANOVA, of students' performance on each of the subtests was used and indicated the following findings:

1 - There were significant differences ($P<0.05$) due to the type of strategy among groups performances on the recall subtest. Therefore, Newman-Kuels test for multiple post-hoc comparison was used, and indicated that the performnace of the recall group was significantly better than the find group.

2 - There were no significant differences ($P>0.05$) due to the type of teaching strategy among the groups' performances on the use subtest.

3 - There were no significant differences ($P>0.05$) due to the type of teaching strategy among the groups' performances on the find subtest.

The researcher recommends (1) conducting further research on the effectiveness of these strategies when used for a long time, (2) using these strategies in school textbooks, and as teaching strategies, and (3) conducting further research on the effect of these strategies in teaching at the secondary school level.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة

خلفية المشكلة

يؤكد الجمبلاطي والتوانسي (١٩٨١) أن علماء الاجتماع يختلفون في آرائهم حول أصل اللغة إذ يعتقد فريق بأنها غريزة إنسانية، ويعتقد فريق آخر بأنها مكتسبة، بينما يعتقد فريق ثالث بأنها مستمدة من الأصوات التي تحدثها الطبيعة، أو أنها رموز اتفقت عليها كل جماعة إنسانية في بيئة من البيئات. ويؤكد الباحثان أنه بالرغم من اختلاف الآراء حول أصل اللغة، إلا أن علماء الاجتماع يتفقون على أنها ظاهرة اجتماعية. وقد حظيت هذه الظاهرة الاجتماعية -اللغة- وما زالت تحظى بعناية كثير من الباحثين، إذ عكفوا على دراسة أصواتها وتكوّن ألفاظها ومعاني مفرداتها وأساليبها. كما اهتم تلاميذ علم النفس قديمه وحديثه بالبحث فيها باعتبارها مظهراً مهماًمن مظاهر السلوك البشري. (خاطر، حمادي، عبدالموجود، طعيمة، شحاتة، ١٩٨٦).

قد يعود سبب الاهتمام باللغة إلى أهمية الوظائف العامة التي تؤديها؛ فاللغة وسيلة الفرد للاتصال بغيره، إذ يدرك عن طريقه حاجاته، ويقدم أفكاره ويعبّر عن آلامه وآماله وعواطفه باستخدام الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة (ابراهيم، ١٩٧٣).واللغة اداة التفكير إذ تساعد العقل على القيام بجميع وظائفه في التفكير من إدراك وتخيّل واستنباط وتحديد علاقات (الجمبلاطي والتوانسي، ١٩٨١). ومن الوظائف المهمة للغة أيضاً أنها وعاء التراث الثقافي للمجتمع، إذ يتم تسجيل خبرات الشعوب وتجاربها وأفكارها عن طريق اللغة، فتحفظ التراث وتنقله من جيل إلى جيل (خاطر وزملاؤه، ١٩٨٦). ولعل في هذه الوظيفة ما يضفي على اللغة العربية أهمية خاصة، ويعطيها مكانة خاصة في نفوس أبنائها؛ فهي لغة القرآن الكريم ووعاء التراث العربيّ الاسلاميّ، وقد اكتسبت اللغة

العربية نتيجة لارتباطها بالقرآن الكريم والتراث العربيّ الاسلاميّ صفة أعظم مقومات القومية العربية كما يصفها ابراهيم (١٩٧٣).

ينطلق تدريس اللغة في المدارس من هذه الوظائف، إذ يهدف إلى تطوير اتصال وتعبير فاعلين، وتوضيح التفكير (Tyler, 1949). ويمكن تحقيق ذلك من خلال قدرة المتعلّم على القراءة الصحيحة وفهم المادة المقروءة واستيعاب المادة المسموعة، والتعبير عن النفس شفوياً وكتابياً (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠).

واللغة العربية الفصيحة اللغة الرسمية في المجتمع الأردني، فتعلّمها ضرورة وطنية تعمل كلّ المؤسسات في الدولة على تحقيقه؛ فالكفاية في اللغة العربية كما تؤكد وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠) ضرورية في كل مجالات الحياة وفي جميع مواقع العمل. كما أن الكفاية في اللغة العربية- على صعيد التعلّم المدرسيّ- ضرورية لتحقيق تقدم في تعلّم المواد الدراسيّة الأخرى. وقد سعت وزارة التربية والتعليم انطلاقاً من خصوصية اللغة في المجتمع الأردنيّ وأهمية تعلّمها، إلى الاهتمام بتدريسها؛ إذ ظهر هذا الاهتمام من خلال المحاولات المتكررة لتطوير مناهج اللغة العربية، والاهتمام بأساليب تدريسها واعطائها عدداً من الحصص الأسبوعية يفوق العدد المخصص لأية مادة دراسية أخرى في المرحلة الاساسية.

إذا كان للغة العربية أن تؤدي وظائفها بفاعلية، فإنها بحاجة إلى ضوابط وأسس تجعل من استعمال اللغة وسيلة للتفاهم والتواصل السليمين بين أبنائها، وتُعدُّ مادة القواعد أو النحو في اللغة العربية الأساس الأول لضبط اللغة. فإذا كان باقي فروع اللغة كالقراءة والكتابة غاية، فإن مادة النحو ضابطة للغة حديثاً وكتابة وقراءة واستماعاً، وإذا كانت اللغة العربية وحدة متكاملة تلتقي مهارتها في تحقيق قدرة المتعلّم على القراءة الصحيحة وفهم ما يقرأ واستيعاب ما يسمع، وعلى التعبير عن نفسه شفوياً وكتابياً، فإن النحو هو وسيلة تلك القراءة وذلك الفهم والاستيعاب والتعبير.

ولمّا كانت قواعد النحو كثيرة وشواذها عديدة يصعب تدريسها جميعاً

للطلبة في المدارس؛ حاول كثير من الباحثين وعلماء اللغة تيسير تعلّمها، وقد تركز التيسير على الناحية المنهجية أولاً، وذلك باختصار المسائل وحذف الأبواب وتجنب شيء من مواضع الخلاف، ثم اتجهت جهود التيسير بعد ذلك إلى الناحية التربوية من خلال تطبيق الأساليب التربوية الحديثة في التدريس، وتأليف كتب اللغة العربية وتصميم مناهجها وفق هذه الأساليب (محمد، ١٩٧٦).

وقد كانت جهود التيسير من الناحية التربوية تركز على بعدين، يؤكد الأول على أهمية تعلم المفهوم الذي يعرّفه ميرل وتنيسون (Merrill & Tennyson, 1977, P.3) «على أنه مجموعة من الأشياء أو الرموز او الحوادث التي تجمع معاً على أساس الخصائص المشتركة والتي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص». ويؤكد جابر (١٩٨٢) في هذا المجال على أهمية تدريس المفاهيم كونها هدفاً تربوياً مهماً في جميع مستويات التعليم، إذ يعمل المعلمون وخبراء المناهج ومعدو المواد التعليمية بدأب على تحديد هذه المفاهيم التي يتعلمها الطلبة في مراحل التعليم المختلفة، وعلى تطوير المواد والاجراءات التي تكفل النجاح في تعليم هذه المفاهيم، كما يرى جانييه (Gagne', 1985) أن تعلّم المفاهيم ضروري لاتقان تعلّم أكثر تقدماً في هرم المهارات العقلية كتعلم القواعد والمبادئ وحلّ المشكلات. وقد جاءت خطة التطوير التربوي لسنة ١٩٨٨ في منهاج اللغة العربية منسجمة مع رؤية الباحثين، إذ ركزت وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠) على ضرورة اكتساب الطلبة للمصطلحات والمفاهيم النحوية والصرفية.

أما البعد الثاني لجهود التيسير في الناحية التربوية فيتمثل في اهتمام الباحثين والمنظّرين التربويين بتطوير نظريات واستراتيجيات تدريسية تقود إلى تعلّم فاعل للمفاهيم، فظهرت نظريات ونماذج كثيرة في تدريس المفاهيم كنموذج ميرل-تنيسون (Merrill, 1983; Merrill & Tennyson, 1977) ونموذج جانييه (Gagne, 1985) وقد جاءت خُطة التطوير التربوي منسجمة مرة أخرى مع التركيز على هذا البعد، إذ رأت وزارة التربية والتعليم (١٩٨٦) ضرورة الاهتمام

بالمفاهيم وتقديمها بقوالب وأطر بعيدة عن الشكليات والظواهر والتعريفات الجامدة، والاهتمام بالمعنى لتصبح قواعد اللغة العربية قريبة من ابنائها وسهلة التناول.

ويمكن للمرء أن يتساءل عن مصداقية وصفات تدريس المفاهيم التي تقدمها هذه النظريات والنماذج وفاعليتها في تحقيق أهدافها من جهة ومقارنة آثارها في تحصيل الطلبة للمفاهيم التي يجري تقديمها من جهة أخرى.

لهذا تناولت هذه الدراسة نموذجي (ميرل-تنيسون وجانييه) واللذين وإن تمّ بناؤهما بالاعتماد على الافتراض نفسه وهو وجوب تباين طرق التدريس تبعاً لتباين النتاجات التعليمية المتوقعة، إلاّ أن الوصفات التدريسية في كل منهما تتشابه في بعض الأوجه وتختلف في بعضها الأخر. وستقدم الدراسة فيما يلي وصفاً لنموذج ميرل-تنيسون من خلال عرض نظرية ميرل التدريسية «نظرية عرض العناصر» ونموذج جانييه.

نظرية عرض العناصر Componant Display Theory

تعدُّ نظرية عرض العناصر التعليمية لصاحبها ميرل (Merrill, 1983) نظرية شاملة أُعدت من أجل تنظيم محتوى المادة الدراسية وتعليمه على المستوى المُصغّر (Micro - Level) وهو المستوى الذي يتناول تنظيم وتعليم مفهوم أو مبدأ أو إجراء تعليمي واحد فقط. وتهتم نظرية عرض العناصر بالنتاجات المعرفية، ولم تتضمن النتاجات الانفعالية أو النفس حركية. ويعرّفها ميرل (Merrill, 1983, P.283) "كمجموعة من العلاقات الفرضية التي تستخدم لتوجيه تصميم وتطوير نشاطات التعلّم".

وقد بُنيت نظرية عرض العناصر على افتراض جانييه القائل بأن هناك أصنافاً من نتاجات التعلّم المرغوبة، وكل نتاج منها يتطلب إجراءات مختلفة لتقييم التحصيل، وإجراءات أخرى مختلفة عن غيرها تساعد في تعلّم المقدرة الممثلة بذلك الصنف، أي أن نتاجات التعلم المختلفة تحتاج شروطاً مختلفة لتحقيقها. وفي الوقت الذي تُقدِّم فيه النظرية بشكل ملخص ومبسط في هذا

المكان، يمكن للراغب في الاحاطة بتفاصيلها الرجوع إلى ميرل وتنيسون (Merrill, 1983; Merrill & Tennyson, 1977).

تتكون النظرية من ثلاثة عناصر هي: مصفوفة الاداء-المحتوى ، وأشكال التقديم، والعلاقات الافتراضية ويمكن تلخيص كل عنصر كما يلي:

أولاً: مصفوفة الأداء-المحتوي وتقسّم إلى:

١. **المحتوى وهو أربعة أنواع:**

أ. الحقائق (Facts) وهي عبارة عن مجموعة من الموضوعات والعناصر والرموز التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً عشوائياً مثل أسماء الاشخاص، وأسماء الأحداث وأزمان حدوثها، والقيم الثابتة في الرياضيات والفيزياء كقيمة ثابت النسبة التقريبية وثابت الجاذبية.

ب. المفاهيم (Concepts): وهي مجموعة من الأشياء والحوادث والرموز التي تشترك بصفات مشتركة عامة، والتي يمكن أن تُعرّف بالاسم نفسه، كمفهومي المبتدأ والمفعول به في النحو، ومفهومي الزاوية القائمة والدائرة في الرياضيات.

جـ. الاجراءات (Procedures): وهي خطوات منظمة متتالية ضرورية لانجاز هدف، أو حلّ مشكلة معينة، كاجراءات حلّ المعادلات الرياضية أو الكيميائية، واجراءات الاشتقاق في اللغة العربية.

د. المبادئ (Principles): وهي تفسير أو تنبؤ بسبب حدوث بعض الأشياء، أي أن المبادئ عبارة عن علاقات تُستخدم لتفسير أحداث أو أوضاع كمبدأ التفريغ الكهربائي الذي يُستخدم في تفسير ظاهرة البرق.

٢. **الأداء: النتاج المتوقع من الطالب، وهو على ثلاثة مستويات:**

أ. التذكر (Recall): وهو ذلك الأداء الذي يتطلب من الطالب بحث ذاكرته من أجل استرجاع بعض المعلومات التي خُزّنت سابقاً.

ب. الاستخدام (Use): وهو ذلك الأداء الذي يتطلب من الطالب تطبيق فكرة مجردة على حالة معينة في موقف جديد.

جـ الاكتشاف (Find): وهو ذلك الاداء الذي يتطلب من الطالب اشتقاق أو ابتكار، أو الوصول إلى فكرة تجريدية معينة.

وتتقاطع عناصر بعدي المحتوى والأداء لتكوّن مصفوفة الأداء- المحتوى، بحيث تمثل كل خلية فيها نوعاً من أنواع المحتوى- باستثناء الحقائق التي لا تتقاطع إلا مع مستوى التذكر، فهي بالتعريف لاتُستخدم ولا تكتشف- يراد أداؤه على أحد مستويات الأداء، ومن الأمثلة على خلايا هذه المصفوفة، تذكر حقائق، وتذكر مفاهيم، واستخدام مفاهيم، واكتشاف إجراءات.

ثانياً: أشكال التقديم (Presentation Forms) وهي نوعان:

١. أشكال العرض الأولية (Primary Presentation Forms): وهي الطرق الرئيسة التي يُعرض بواسطتها المحتوى التعليمي، ويمكن تصنيفها بناءً على بعدين هما:

أ. درجة تحديد المادة المراد تقديمها، فالأنواع الأربعة للمحتوى يمكن تقديمها على مستوى محدد كحالات خاصة يمكن تسميته بالشواهد (Instances) كالحقائق والأمثلة على المفاهيم، والتنفيذ العملي للاجراء، وتفسير ظاهرة ما، كما يمكن أن تُقدَّم على مستوى عام يمكن تسميته بالعموميات (Generalities) كتعريف مفهوم ما، وقائمة بخطوات إجراء ما، ونص مبدأ ما أو نظرية ما.

ب. التوقع الاستجابي للطالب: فالعموميات والشواهد يمكن أن تقدم للطالب بالطريقة الشارحة (Expository Way) إذ يتوقع من الطالب أن يكون متلقياً، أو أن تعرض بطريقة استجوابية (Inquisitory Way). إذ يتوقع من الطالب أن يعطي استجابة، ويتقاطع عنصرا البعد الأول (العموميات والشواهد) مع عنصري البعد الثاني (الطريقة الشارحة والطريقة الاستجوابية) ليكوّنا مصفوفة من أربع خلايا تمثل كل خلية فيها تقديم عموميات أو شواهد أو السؤال عنهما .

٢. أشكال العرض الثانوية (Secondary Presentation Forms): وهي الطرق التي تستخدم لتسهيل تعلّم التلاميذ للمعلومات الرئيسة، وتعدُّ

الأشكال التالية أبرز أشكال العرض الثانوية:

أ. المتطلبات السابقة (Prerequisite): وهي معلومات إضافية تُستخدم لتسهيل التعلّم لكنها ثانوية بالنسبة للهدف الرئيس، كتعريف المصطلحات الواردة في تعريف مفهوم أو نصّ نظرية ما.

ب. توضيح الاطارالعام (Contexual Elaboration): وهي معلومات تشكل إطاراً أو خلفية عامة، كعرض خلفية تاريخية أو سرد قصة تتعلق بالمادة التعليمية الرئيسة.

جـ. أساليب تقوية الذاكرة (Mnemonic Elaboration): وهي طرق وأساليب تستعمل لتقوية ذاكرة المتعلّم وانعاشها، ومساعدته على تذكر المعلومات المطلوبة، كجمع أحرف الزيادة في النحو في كلمة واحدة هي «سألتمونيها» لمساعدة الطالب على تذكر هذه الحروف.

د. وسائل جذب الانتباه (Mathemagenic Elaboration): وهي وسائل لتركيز انتباه الطالب على الاشياء المهمة كاستعمال سهم أو لون مغاير أو خط مائل لتمييز المعلومات المهمة.

هـ. وسائل تمثيل المعلومات (Representational): وهي تقديم المادة بطرق مساعدة على الفهم كأن تقدم على شكل رسم بياني أو لوحة.

و. التغذيةالراجعة (Feedback): تزويد المتعلّم بنتائج استجابته، أما عن طريق وصفها بالصح أو الخطأ، أو عن طريق تصحيح معلوماته.

وقد حددت النظرية أشكال العرض الثانوية المناسبة لكل من العموميات والخصوصيات في كل من حالتي تقديمهما أو السؤال عنهما.

ثالثاً: العلاقات الافتراضية (Propositional Relationship):

تحدد العلاقات الافتراضية الاستراتيجيات المناسبة لكل نمط من أنماط التعلّم المختلفة وتتعلق أهم هذه العلاقات بالامور التالية:

أ. طرق العرض الأولية وأنواع المحتوى:

لقد حدّدت العلاقات الافتراضية مواصفات كل من العموميات والشواهد

عند تقديمها للطلبة بالطريقة الشارحة بما يحقق الانسجام مع نوع المحتوى؛ فحددّت مواصفات كل من تعريف المفهوم وشواهده، ونص خطوات الاجراء وتنفيذه، ونص المبدأ وشواهده عندما يجري تقديم كل منها للطلبة. كما حددت العلاقات الافتراضية مواصفات كلّ من العموميات والشواهد عندما تُقدّم للطلبة بالطريقة الاستجوابية.

ب. طرق العرض الأولية ومستويات الأداء:

حددت العلاقات الافتراضية مواصفات كل من العموميات والشواهد بطريقة تنسجم مع مستوى الأداء المطلوب؛ فحددت كيفية تقديم كل من العموميات والشواهد عندما يكون هدف التقديم تذكرها، وكيفية تقديمها عندما يكون هدف التقديم استخدامها، وكيفية تقديمها عندما يكون هدف التقديم التوصل إليها أو اكتشافها.

جـ. طرق العرض الأولية وأشكال العرض الثانوية:

لقد حددت العلاقات الافتراضية أشكال العرض الثانوية المناسبة لتقديم المعلومات بكل من الطريقة الشارحة والطريقة الاستجوابية.

د. قوانين الكفاية (Adequacy Rules):

يتعلق أهم هذه القواعد وهو ما سمي بعلاقات العرض البينية (Interdisplay Relationships) بتحديد العلاقات بين طرق العرض الأولية من عموميات وشواهد، وتُعدُّ القواعد الأربع التالية أهم هذه القواعد والافتراضات:

١. عزل الخصائص (Attributes Isolation): إذا كانت الخاصية الحرجة هي الصفة التي يتمّ عن طريقها تمييز أمثلة المفهوم من لا أمثلته؛ فإن عزلها يعني اظهارها بشكل بارز في المثال وغيابها في اللامثال. ومن الوسائل المستخدمة التي تساعد على تركيز انتباه المتعلّم على الخاصية الحرجة استخدام الرسوم البيانية، والتنقيط، والتظليل، والألوان، والوسائل السمعية والبصرية (سعادة، اليوسف، ١٩٨٨) .

٢. التنوع (Divergence): إذا كانت الخصائص المتغيرة عبارة عن الصفات

التي تختلف فيها أمثلة المفهوم (Merrill,1983) كاللون والحجم بالنسبة لمفهوم التفاح؛ فإن قاعدة التنوع تعني تقديم عدد كافٍ متنوع من الأمثلة ليشمل جميع الخصائص المتغيرة.

٣. التطابق (Matching): تشترط قاعدة التطابق وجوب مطابقة الأمثلة للأمثلة، وذلك عند تقديمها بالطريقة الشارحة. وتعني المطابقة وجوب اختيار اللا أمثلة بطريقة تعزز قدرة الطلبة على التمييز بين الخصائص ذات الصلة بالمفهوم والخصائص التي لاصلة لها به.

٤. مستوى الصعوبة (Difficulty): تشترط قاعدة مستوى الصعوبة تقديم أمثلة تمثل مدى واسعاً من الصعوبة، إذ يجب تقديم أمثلة سهلة يمكن لمعظم الطلبة تمييزها وتقديم أمثلة أخرى صعبة يتوقع من العديد من الطلبة عدم القدرة على تمييزها. إن من شأن التقيد بهذه القاعدة العمل على زيادة احتمالية نقل الخبرة إلى مواقف جديدة. فالاعتماد على تقديم الأمثلة السهلة فقط يقود الطالب إلى ضعف التعميم (Undergeneralization) فيكون أداؤه غير موفق عندما يواجه بأمثلة صعبة، ويظهر ذلك من خلال تصنيفه للأمثلة على أنها لا أمثله. والاعتماد على تقديم الأمثلة الصعبة فقط يقود الطالب إلى افراط بالتعميم (Overgeneralization)يظهر من خلال تصنيفه للا أمثلة على أنها أمثلة.

يتضح من الوصف الموجز لنظرية عرض العناصر أنها نظرية شاملة لتدريس جميع أنواع المحتوى (الحقائق، المفاهيم، الاجراءات، المبادئ). ولمّا كانت هذه الدراسة تركز على تدريس المفاهيم، فقد اختارت الباحثة من النظرية الجزء المتعلق بتدريس المفاهيم، وهو ما ستطلق عليه نموذج ميرل لتدريس المفاهيم.

<u>نموذج جانييه (Gagne')</u>

بنى جانييه نموذجه على افتراضات عريضة قابلة للاختبار والتطبيق في التدريس. وقد تميّز بأن أخذ من نظريتي المثير والاستجابة، والادراك والمعرفة، وتطبيقاتهما في مجال التعليم المبرمج والتعليم الاستقرائي. (سعادة، اليوسف، ١٩٨٨) " ولم يقدّم جانييه نمطاً للتعليم ولكنه قام بإجراء تحليل دقيق لعملية

التعلّم حدّد فيها جميع المتغيرات التي تؤثر فيها، والتي يمكن للمعلّم أن يستنتج منها أفضل سبل لتنظيم عناصر الموقف التعليمي/ التعلمي بشكل يحقق تعلماً فاعلاً للاحتفاظ والاستدعاء والانتقال". (الفرحان، بلقيس، مرعي، ١٩٨٤، ص٢٠٩)

ويتميز النموذج بوجود أنماط مختلفة من التعليم مرتبة ترتيباً هرمياً ومتدرجة في الصعوبة، وكذلك فإن لكل نمط تعليمي شروطاً خاصة به ينبغي مراعاتها من أجل فاعلية التعلّم، أي أن هناك طرقاً تعليمية معينة لابدّ من ربطها بأنماط التعليم المختلفة، وكل مادة تعليمية فيها بنية هرمية متدرجة في المستويات.

وقد صنّف جانييه (Gagne', 1985, PP. 67, 47) النتاجات التعليمية أو المقدرات التعليمية إلى خمسة أصناف:

١- المهارات العقلية (Intellectual Skills): وهي المقدرات التي تجعل استعمال الرموز أمراً ممكناً، كالقدرة على تمييز المثيرات والربط بين مفهومين أو أكثر وحلّ المشكلة.

٢- الاستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategies): وهي عمليات داخلية للسيطرة أو الضبط التنفيذي، أو هي المهارات التي يضبط بها المتعلّم العمليات الداخلية، فيتعلم الفرد طرق التفكير، وتحليل المشكلات وحلّها.

٣- المعلومات اللفظية (Verbal Information): تعلم الأسماء والحقائق الفردية والمترابطة، ويعكس هذا التعلّم القدرة على تقرير الأفكار، إذ على الشخص أن يتعلم تقرير أو اخبار حقيقة أو مجموعة من الأحداث باستخدام اللغة الشفوية أو بواسطة الكتابة أو حتى رسم صورة.

٤- المهارات الحركية (Motor Skills): وهي الأفعال المتكاملة، فالفرد يتعلم أن ينجز الحركات بعدد من الأفعال الحركية المنظمة، وهي بعبارة أخرى المهارات الجسدية وبخاصة التي تتحد مع المهارات العقلية كالكتابة والسباحة وقيادة السيارات.

٥- الاتجاهات (Attitudes): وهي الميول والنزعات التي تُرى كاختيارات للمتعلّم أكثر منها أداءات معينة. وتؤثر هذه الاختيارات عادة في الأفعال

الشخصية، فميول الطالب العلمية تدفعه إلى تفضيل دراسة الفيزياء مثلاً على دراسة الأدب.

ولمّا كانت هذه الدراسة تركز على جزء من المهارات العقلية؛ فقد يكون من الأفضل تقديم عرض موجز لرأي جانييه في المهارات العقلية . يعتقد جانييه أن المهارات العقلية تتكون من عدة أنواع رتبها هرمياً من حيث صعوبتها، ودرجة اعتماد كل منها على الأخرى كما يلي:

١- التعلّم الاشاري (Signal Learning): يشير هذا النوع من التعلم إلى اكتساب استجابة شرطية لإشارة ما، حيث تكون الاستجابة انفعالية، ويكون التعلم لا إرادياً.

٢- تعلّم المثير والاستجابة (Stimulus-Response):يشير هذا التعلّم إلى قيام المتعلّم باصدار استجابات محددة لمثيرات معينة، ومع صدور الاستجابة يتلقى المتعلم نوعاً من التعزيز، ويختلف عن التعلّم السابق بأنه إراديّ.

٣- التسلسل الحركي (Chaining): يشيرهذا النوع إلى قيام المتعلم بإصدار سلسلة من الاستجابات تربط بين وحدتين أو أكثر من وحدات المثير والاستجابة.

٤- تعلّم الترابطات اللفظية (Verbal Association): يرى جانييه بأن هذا النوع من التعلّم هو من التعلّم التسلسلي السابق، إلا أن الروابط فيه روابط لفظية مثل تعلّم القراءة وترجمة الكلمات من لغة إلى أخرى.

٥- تعلّم التمييز المتعدد (Multiple-Discrimination): ويحدث هذا النوع من التعلّم عندما يستطيع المتعلم أداء استجابات مختلفة لمثيرات مختلفة دون أن يخلط بينها، معتمداً في ذلك بعض المميزات الظاهرة بينها في الشكل واللون والحجم.

٦- تعلم المفهوم (Concept Learning): قدرة المتعلم على الاستجابة لمثيرات تبدو مختلفة باستجابة واحدة ، وذلك بإعطاء الاسم أو الصنف الذي تنتمي إليه هذه المثيرات، معتمداً في ذلك على خصائصها المشتركة التي تجعلها أفراداً في صنف واحد. ويتطلب تعلّم المفهوم من المتعلّم اتقان التعلم السابق كتعلم

الترابطات اللفظية وتعلم التمييز المتعدد.

٧- تعلّم المبدأ (Principle Learning): ويتمثل في قدرة المتعلم على الربط بين مفهومين أو أكثر. ولهذا فإن تعلّم المفاهيم يعتبر متطلباً سابقاً لتعلّم المبدأ.

٨- تعلّم حلّ المشكلات (Problem Solving): وهو القدرة على استخدام المبادئ والقواعد التي تؤدي بالفرد إلى حل المشكلة. ويعد هذا النمط من أعلى المستويات التعليمية في هرمية جانييه، ويتطلب هذا النوع من التعلّم قيام الفرد بعمليات داخلية تدعى التفكير.

وقد اختصر جانييه الأنماط التعليمية الثمانية إلى ستة أنماط تعليمية هي: الاستجابة المحددة (التعلم الاشاري، والمثير والاستجابة)، والتسلسلات الارتباطية (التسلسل الحركي والارتباط اللفظي) والتمايز المتعدد، والتصنيف (تعلّم المفهوم)، والمبادئ والقواعد، وحلّ المشكلات.

يعتقد جانييه بوجوب توافر نوعين من الشروط لتعلّم كل من هذه الأنواع، هما:

١- الشروط الداخلية (Internal Conditions) التي يعرّفها (Gagne', 1985, P. 17) كمقدرات موجودة لدى الفرد قبل أن يبدأ أيّ تعلّم، وتشكل المقدرات المتعلمة سابقاً بالاضافة إلى توافر عنصر الدافعية لدى المتعلّم واهتمامه بالتعلّم الظروف الداخلية للتعلم.

٢- الشروط الخارجية (External Conditions): وهي الشروط الخاصة بالبيئة التعليمية الخارجية التي تدعم وتنشط العمليات الداخلية للتعلم، والتي تثير انتباه المتعلّم.

ويمكن تلخيص أهم هذه الشروط بما يلي:

أ- إعلام المتعلّم بالأهداف التدريسية المراد تحقيقها.

ب- تقديم المثيرات المتنوعة.

جـ- تقديم عدد كافٍ من الأمثلة واللا أمثلة على المفهوم بشكل متزامن أو متعاقب بوقت قصير جداً لتحقيق شرط التجاور.

د- إتاحة الفرصة المناسبة لإظهار الاستجابة المطلوبة.

هـ- تقديم التعزيز المناسب بعد حدوث الاستجابة مباشرة.

وتمثّل هذه الشروط في مجموعها ما أسماه جانييه بالوقائع التدريسية (Instructional Events)، إذ حدد لكل نوع من نتاجات التعلّم ما يناسبه من وقائع تدريسية، وقد حدد جانييه الوقائع التدريسية التسع التالية:

١- جذب الانتباه (Gaining Attention).

٢- إعلام المتعلّم بالأهداف (Informing Learners Of the Objectives).

٣- إثارة استدعاء التعلّم السابق (Stimulating Recall of Prior Learning).

٤- تقديم المثيرات (Presenting the Stimulus).

٥- تزويد توجيه التعليم ("Providing "Learning Guidance).

٦- استثارة الأداء (Eliciting Performance).

٧- تزويد التغذية الراجعة (Providing Feedback).

٨- تقييم الأداء (Assesing Performance).

٩- تعزيز عملية انتقال التعلّم والاحتفاظ به (Enhancing Retention and Transfer)

ولمّا كانت هذه الدراسة تهتم بالمفاهيم، اختارت الباحثة من نظرية جانييه الجزء المتعلق بالمفاهيم، واسمته نموذج جانييه لتدريس المفاهيم وفيما يلي

وصف لهذا النموذج:-

لقد ميّز جانييه في تدريس المفاهيم بين تدريس المفاهيم المحسوسة (Concrete)، وهي المفاهيم التي تدرك بالحواس، ويتمّ تعلّمها بالخبرات المباشرة وغير المباشرة. وتدريس المفاهيم المُعرّفة (Defined)وهي أكثر تجريداً من المفاهيم المحسوسة، ويتم تعلّمها بالخبرات غيرالمباشرة أو البديلة، وليس عن طريق الحواس.

ولمّا كانت المفاهيم النحوية موضوع هذه الدراسة من النوع المعرّف، فإنه سيتم استخدام استراتيجية تدريس المفاهيم المعرّفة كما حدّدها جانييه وفق الاستراتيجية التالية:-

١- تقديم تعريف للمفهوم.

٢- مراجعة التلاميذ للمفاهيم الاستدراكية الواردة في التعريف.

٣- تقديم أمثلة ولا أمثلة على المفهوم. ومطالبة الطلبة بتصنيفها إلى أمثلة مُنتمية وأخرى غير مُنتمية.

مشكلة الدراسة وأهدافها

لقد افترض جانييه (Gagne',1985, P. 67) أن نتاجات التعلّم المختلفة تحتاج إلى ظروف تعليمية مختلفة (داخلية وخارجية) لتحقيقها، فحدد بناءً على هذا الافتراض وصفات أو استراتيجيات تدريسية تتناسب مع نتاجات التعلّم المتوقعة، إذ حدّد لكل نمط من الأنماط الخمسة للمقدرات ما يناسبه من استراتيجيات تدريس.

وفيما يتعلق بالمفاهيم التي هي أحد أنواع المهارات العقلية ميّز بين المفاهيم المحسوسة والمفاهيم المعرّفة، فوضع نموذجاً لتدريس المفاهيم حدد فيه لكل نوع ما يناسبه من استراتيجيات تدريس.

وقد بنى ميرل (Merrill, 1983, P. 283) نموذجه على افتراض جانييه السابق، فأوضح أن لكل هدف تعليمي محتوى يُراد تحقيقه بمستوى أداء معين. فوصف لتحقيق كل هدف ما يناسبه من استراتيجيات التدريس، آخذاً باعتباره محتوى ذلك الهدف ومستوى الأداء المطلوب، وفيما يتعلق بالمفاهيم، وضع نموذجاً لتدريسها حدد فيه استراتيجيات تدريس تناسب تعلّمها على مستوى التذكر، وثانية تناسب تعلمها على مستوى الاستخدام، وثالثة تناسب تعلمها على مستوى الاكتشاف.

ويمكن للمرء أن يتساءل عن فاعلية كل من هذين النموذجين في تحقيق الأهداف المتوقعة من استخدامها في تدريس المفاهيم. ولذلك فإن هذه الدراسة تهدف إلى مقارنة فاعلية كل من نموذجي جانييه وميرل-تنيسون في تحصيل الطالبات لمفاهيم على كل من مستويات التذكر والاستخدام والاكتشاف.

يمكن للدراسة أن تحقق هدفها إذا أجابت عن الأسئلة التالية:-

١- أيّ استراتيجيات التدريس الموصوفة في النموذجين أكثر فاعلية في

مساعدة الطالبات على تذكر المفاهيم وخصائصها؟.

٢- أيّ استراتيجيات التدريس الموصوفة في النموذجين أكثر فاعلية في مساعدة الطالبات على استخدام المفاهيم كما يظهر من خلال نجاحهن في تصنيف مجموعة الشواهد إلى أمثلة منتمية للمفهوم، وأخرى غير منتمية للمفهوم (لاأمثلة)؟.

٣- أيّ استراتيجيات التدريس الموصوفة في النموذجين أكثر فاعلية في مساعدة الطالبات على اكتشاف خصائص المفهوم والتوصل إلى تعريف له؟.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تتعرض إلى تدريس المفاهيم واكتساب الطلبة لها، وذلك تعزيزاً وانسجاماً مع خُطة التطوير التربويّ (١٩٨٨)، والتي ركزّت على ضرورة اكتساب الطلبة للمفهوم وخصائصه لا مجرد استظهاره وحفظه فقط، لذا فقد ركزت هذه الدراسة على تدريس المفاهيم حسب نموذجين بُنيا على أسس نفسية ومعرفية، وبطريقة تثير دافعية التلاميذ للتعلم، ممّا يُحسِّنُ من مستوى تحصيل الطلبة.

ومما يزيد في أهمية الدراسة أنها تنسجم مع خطة التطوير التربوي بعرضها نماذج واستراتيجيات تساعد المعلمين في تعليم الطلبة المفاهيم، والابتعاد بهم عن الطرق التقليدية في تدريس النحو، والتي لم تَعُدْ مجدية أو مناسبة للتطورات العلمية والتربوية والتكنولوجية. كما تساعد هذه الدراسة الطلبة على تعلّم التفكير والاكتشاف والتطبيق لما سيتم تعلّمُه لامجرد ترديده فقط، إذ يتضمن نموذج ميرل استراتيجيات خاصة في تطوير مثل هذا النوع من التعلم، وتعويد الطلبة على التفكير وحلّ المشكلات هو أحد أهم أهداف خطة التطوير التربوي.

كما وأن هذه الدراسة تتعرض إلى تدريس المفاهيم، وتدريس المفاهيم عند ميرل (Merrill, 1983) وجانييه (Gagne', 1985) هو ركيزة أساسية لبناء تعلّم لاحق أكثر تعقيداً، كتعلم حلّ المشكلات، وتعلّم المبادئ والاجراءات، فإذا ما أريد للطلبة

تعلّم حلّ المشكلات فإن اتقانهم وتعلمهم للمفاهيم يشكل لبنة وخطوة رئيسة في طريق تحقيق هذا الهدف.

تكمن أهمية هذه الدراسة أيضاً في أنها محاولة لاختبار صحة وفاعلية الوصفات التدريسية الموصوفة في نموذجين يعدّان من أكثر نماذج تدريس المفاهيم شهرة، وهي بذلك سترفد وتثري البحوث التربوية والدراسات في اختبار أثر هذه النماذج في التحصيل، ومدى صدق هذه الاستراتيجيات أو الوصفات في تحقيق الأهداف المنشودةلكل محتوى. وبمحاولة هذه الدراسة اتباع الاستراتيجيات الموصوفة في النموذجين بشكل دقيق وتحديد المستويات التي يتفوق كل نموذج فيها على الآخر؛ فإنها تتميز عن غيرها من الدراسات التي لم تتبع الاستراتيجيات الموصوفة في النموذجين بدقة والتي ستعرض في الفصل الثاني من هذه الدراسة ، لذا تباينت نتائجها لتباين منهجيتها.

التعريفات الاجرائية

بالرغم من تعريف معظم المفاهيم والمصطلحات في الصفحات السابقة، إلاّ أن الباحثة تؤكد على تعريف المفاهيم التالية نظراً لعلاقتها القوية بالدراسة، ولتطوير لغة مشتركة بين القارئ والباحثة.

١- المفهوم (Concept): مجموعة من الأشياء أو الرموز أوالحوادث، التي تجمع معاً على أساس الخصائص المشتركة، والتي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص (Merrill & Tennyson, 1977, P.3).

٢- تحصيل الطلبة للمفاهيم على مستوى التذكر (Recall): قدرة الطلبة على تذكر واسترجاع أسماء المفاهيم وخصائصها. (Merrill, 1983, P. 287). وفحصت باختبار يقيس التذكر الآني للمعلومات التي تعلّمها الطلبة.

٣- تحصيل الطلبة للمفاهيم على مستوى الاستخدام (Use): قدرة الطلبة على استخدام فكرة مجردة وتطبيقها على حالات خاصة. (Merrill,1983, P. 287). وفحصت باختبار يقيس قدرة الطلبة على تصنيف شواهد المفاهيم إلى أمثلة منتمية وأخرى غير منتمية.

٤- تحصيل الطلبة للمفاهيم على مستوى الاكتشاف (Find): قدرة الطلبة على اشتقاق أو ابتكار فكرة تجريدية معينة تتعلق بالمفاهيم (Merrill. 1983, P. 287). وفحصت باختبار يقيس قدرة الطالب على اكتشاف خصائص المفهوم، والوصول إلى تعريف له.

محددات الدراسة

١- تقتصر هذه الدارسة على تدريس عنصر المفاهيم من عناصر المحتوى حسب الاستراتيجيات الموصوفة لذلك، ولاتتعرض إلى تدريس عناصر المحتوى الأخرى (الحقائق والاجراءات والمبادئ) مما يدعو إلى الحذر في تعميم نتائجها على باقي المحتويات التي لم تُدَّرس.

٢- اختيرت جميع طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة الأميرة رحمة الأساسية، نظراً لتوافر أربع شعب وهو مالم يتوافر في المدارس الأخرى في مديرية تربية الكرك، مما يدعو إلى الحذر عند تعميم نتائج الدراسة على المدارس التي تخلو من مواصفات مدرسة الأميرة رحمة .

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الدراسات والأبحاث المتعلقة بموضوع هذه الدراسة والتي يمكن تصنيفها في فئتين رئيستين هما :

١- دراسات مقارنة نموذج ميرل - تنيسون ونموذج جانييه .

٢- دراسات مقارنة أثر تحركات تدريس المفاهيم .

وستقدم الباحثة في هذا الفصل وصفاً مختصراً للدراسات التي تقع ضمن إطار كل من هاتين الفئتين .

١- دراسات مقارنة نموذج ميرل -تنيسون ونموذج جانييه :

يشمل هذا النوع من الدراسات تلك التي حاولت المقارنة بين فاعليتي نموذج ميرل -تنيسون ونموذج جانييه، وتلك التي حاولت مقارنة فاعلية أحد النموذجين أو كليهما بفاعلية نماذج أخرى في تدريس المفاهيم، إضافة إلى الدراسات التي حاولت اختبار صدق أحد النموذجين أو كليهما . وفيما يلي وصف لهذا النوع من الدراسات .

هدفت دراسة قام بها أبو أصفر (١٩٩٠) على (٢٠١) طالب وطالبة في الصف الأول الاعدادي الى استقصاء فاعلية ثلاثة نماذج لتدريس المفاهيم (نموذج جانييه، ونموذج ميرل-تنيسون، والطريقة التقليدية) في تدريس ثلاثة مفاهيم نحوية (الفاعل والمفعول به ونائب الفاعل) من خلال استقصاء أثرها في تحصيل الطلبة. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه في حين تساوت فاعلية كل من نموذج جانييه وطريقة الشرح التقليدية تفوق نموذج ميرل-تنيسون في فاعليته على كل من نموذج جانييه وطريقة الشرح التقليدية. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر للتفاعل بين نموذج التدريس وجنس الطلبة .

وأظهرت نتائج دراسة الصفدي (١٩٨٩) على (١٦٨) طالباً وطالبة بهدف

اختبار فاعلية كل من نموذج ميرل-تنيسون، ونموذج تابا، ونموذج جانييه في اكتساب طلبة الصف الأول الاعدادي لمفهومي الفاعل والمفعول به في مادة قواعد اللغة العربية عدم وجود فروق في تحصيل الطلبة تعزى لنموذج التدريس المستخدم، كما لم تكشف عن وجود أثر للتفاعل بين نموذج التدريس وجنس الطلبة. وهذه النتيجة مخالفة لنتائج الدراسة السابقة .

قام مكني وفورد ولاركنز وبدديكورد (Mckinney, Ford, Larkins & Peddicord, 1984) بدراسة على (٩٥) طالباً وطالبة في الصف السادس هدفت الى قياس فاعلية ثلاث طرق (نموذج ميرل -تنيسون، ونموذج جانييه، وطريقة القراءة والتسميع) في تعليم مفاهيم في الدراسات الاجتماعية (الأرض الصالحة للزراعة، والمنتوجات الثالثة). وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن طريقة نموذج ميرل - تنيسون أكثر فاعلية من نموذج جانييه وكذلك من طريقة القراءة والتسميع في حين كان تفوق طريقة نموذج جانييه على طريقة القراءة والتسميع غير دال إحصائياً .

وأجرى سليمان (١٩٨٦) دراسة مشابهة لدراسة مكني ورفاقه (Mckinney etal, 1984) إذ هدفت دراسته التي أجراها على (٢٢٥) طالباً وطالبة في الصف الأول الاعدادي الى اختبار أثر استخدام كل من نموذج ميرل -تنيسون، ونموذج جانييه، وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب الطلاب لمفاهيم جغرافية (سلالات بشرية، ونمو سكاني، وتوزيع سكاني، ونشاط زراعي، وتعدين ونشاط صناعي، وتجارة دولية). وقد جاءت نتائجها مطابقة لنتائج دراسة مكني وزملائه من حيث تأكيدها على تفوق نموذج ميرل -تنسيون على طريقة القراءة والتسميع في حين خالفت نتائج دراسة مكني وزملائه في مظهرين أحدهما تأكيد تفوق نموذج جانييه على طريقة القراءة والتسميع، وثانيهما عدم تأكيد تفوق نموذج ميرل-تنيسون على نموذج جانييه .

وفي دراسة سالم (١٩٩٠) التي أجريت على عينة من (٢٤٨) طالباً بهدف قياس أثر نموذج جانييه في اكتساب المفاهيم النحوية (النعت، والبدل،

والتوكيد) والاحتفاظ بها وانتقالها، ومقارنته بأثر الطريقة التقليدية في تحصيل طلاب الصف العاشر، وجد أن نموذج جانييه تفوق على الطريقة التقليدية . وتأتي هذه النتيجة مناقضة لنتائج الدراسة التي أجراها أبو اصفر (١٩٩٠) .

هدفت دراسة خريشة (١٩٨٥) التي أجراها على عينة من (٢١٥) طالباً وطالبة في الصف السادس الابتدائي الى اختبار أثر كل من نموذج تابا، ونموذج ميرل -تنيسون، والطريقة التقليدية في مدى اكتساب الطلاب لمفاهيم في الدراسات الاجتماعية (مستوطن، سائح، صناعة تقليدية، حرب أهلية). أشارت نتائج هذه الدراسة الى تفوق كل من نموذجي تابا وميرل-تنيسون على الطريقة التقليدية في حين لم تكشف النتائج عن فروق بين نموذجي تابا وميرل-تنيسون.

قام درادكة (١٩٨٧) باختبار أثر استخدام نموذج ميرل-تنيسون كطريقة تدريس في اكتساب (١٢٠) طالباً وطالبة في الصف الأول الثانوي لمفاهيم جغرافية (ثمانية مفاهيم مناخية). وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن تفوق نموذج ميرل-تنيسون على الطريقة التقليدية .

وأجرى الحياري (١٩٩١) دراسة مشابهة لدراسة درادكة (١٩٨٧) هدفت الى استقصاء أثر كل من طريقة التعليم باستخدام نظرية عرض العناصر التعليمية (نظرية ميرل)، والتعليم بالطريقة العادية التقليدية في اكتساب بعض المفاهيم الرياضية (تتعلق بالعلاقات والاقترانات) والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي . وقد كانت نتائج دراسة الحياري مطابقة لنتائج دراسة درادكة .

يمكن للمتفحص لنتائج هذا النوع من الدراسات أن يسجل ملاحظتين رئيستين. تتمثل الملاحظة الأولى في تباين نتائج الدراسات وعدم وضوحها، ففي حين كان نموذج جانييه أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية في بعض الدراسات . تساوت فاعليته مع هذه الطريقة في بعض الدراسات الأخرى. وفي حين كان نموذج ميرل-تنيسون أكثر فاعلية من نموذج جانييه في بعض الدراسات، تساوت فاعلية النموذجين في بعضها الآخر. ولعل الشيء الوحيد الذي اتفقت نتائج معظم

الدراسات عليه هو تفوق نموذج ميرل على الطريقة التقليدية وقد يكون سبب تباين نتائج هذه الدراسات عدم دقتها في تطبيق الاستراتيجيات الموصوفة في النموذجين من جهة، وتباين منهجيتها من جهة أخرى، فقد يكون أحد النموذجين أكثر فاعلية في مواقف معينة بينما تكون النتيجة عكسية في مواقف أخرى. وتحاول هذه الدراسة التطبيق الدقيق للاستراتيجيات الموصوفة في النموذجين وتحديد المواقف التي يتفوق كل نموذج فيها على الآخر .

وتتمثل الملاحظة الثانية في ندرة الدراسات التي حاولت اختبار صدق هذين النموذجين، فلم تستطع الباحثة العثور إلاّ على دراسة واحدة في اختبار صدق نموذج ميرل هي دراسة ربابعة وعبابنة (١٩٩١) التي هدفت الى التحقق من صدق نموذج ميرل لتدريس المفاهيم عن طريق تطبيق ثلاث استراتيجيات من هذا النموذج (استراتيجية تذكر المفاهيم، واستراتيجية استخدام المفاهيم واستراتيجية اكتشاف المفاهيم) في تدريس ستة مفاهيم هندسية (الدائرة، محيط الدائرة، القطر، نصف القطر، وتر الدائرة، مركز الدائرة) لعينة من (٩٩) طالباً في الصف السادس الابتدائي. وقد كشفت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل على مستويات الأداء الثلاثة مجتمعة تعزى لاستراتيجية التدريس، كما دلت نتائج المقارنات البعدية على أن مستويات الأداء الثلاثة تباينت تبعاً لشكل استراتيجية التدريس المستخدمة مما يشير الى أن لكل مستوى أداء معين استراتيجية تدريس تلائمه دون غيره. وقد استنتج الباحثان وأكدا بناء على هذه النتائج صحة الافتراض الذي تقوم عليه نظرية عرض العناصر بشكل عام، وصدق نموذج ميرل لتدريس المفاهيم بشكل خاص.

وتحاول هذه الدراسة في الوقت الذي تقارن به بين فاعلية النموذجين اختبار صدقهما، وفي ذلك إثراء للدراسات في هذا المجال .

٢- دراسات مقارنة أثر تحركات تدريس المفاهيم :

يعرّف هندرسون (Henderson, 1970. p.192) الاستراتيجية على أنها

"مجموعة من التحركات المنتظمة التي يقوم بها المعلم في عملية التعليم". إذا كان للباحثة أن تستخدم هذا التعريف، فإن استراتيجيات تدريس المفاهيم تستخدم تحركات كثيرة كتعريف المفهوم وشواهده وخصائص كل منهما وطرق توضيحها، وقد حاولت الدراسات التي تقع ضمن هذا النوع استقصاء فاعلية التحركات المستخدمة في استراتيجيات تدريس المفاهيم . وقد رأت الباحثة تصنيف هذه الدراسات في خمسة أنواع فرعية وفق التحركات المستخدمة وهي :

١- موقع تعريف المفهوم والأمثلة واللاأمثلة .

٢- خصائص الأمثلة والتعريف .

٣- قوانين الكفاية .

٤- طرق العرض الأولية .

٥- طرق العرض الثانوية .

<u>دراسات أثر موقع تعريف المفهوم والأمثلة واللاأمثلة</u> :

لقد جاءت نتائج العديد من الدراسات مؤكدة تفوق الاستراتيجيات التي تبدأ بالأمثلة وتؤخر التعريف على الاستراتيجيات التي تبدأ بالتعريف وتؤخر الأمثلة. ففي دراسة حاولت فيها الصباغ (١٩٨٤) استقصاء أثر أربع استراتيجيات (أمثلة -تعريف، أمثلة -تعريف - أمثلة، أمثلة -تعريف- لا أمثلة مبررة، تعريف -أمثلة- لا أمثلة) في تدريس ستة مفاهيم في العلاقات والاقترانات لعينة من ١٦٦ طالبة من طالبات الصف الثاني الاعدادي، كشفت نتائج هذه الدراسة عن تفوق الاستراتيجيات التي يأتي فيها تحرك التعريف بعد الأمثلة على تلك التي تبدأ بتحرك التعريف، كما تفوقت استراتيجية تحرك اللامثال مع التبرير على الاستراتيجية التي تستخدم اللامثال بدون تبرير .

وحاولت الساكت (١٩٨٢) مقارنة أثر ثلاث استراتيجيات (وصف- أمثلة، أمثلة -وصف، أمثلة -وصف- أمثلة) في تدريس مفاهيم في موضوع المنطق لعينة من (٩٣) طالبة في الصف الثالث الاعدادي. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة منسجمة مع نتائج دراسة الصباغ إذ تفوقت الاستراتيجيتان اللتان تبدآن

بالأمثلة على الاستراتيجية التي تبدأ بالوصف .

وأجرى المهر (١٩٨٣) دراسة هدفت الى معرفة أثر أربع استراتيجيات (تعريف - مثال، مثال- تعريف، تعريف -مثال- لا مثال، مثال -لامثال- تعريف) في تدريس مفاهيم في الاحتمالات لعينة من (١٥٩) طالباً في الصف الثاني الثانوي العلمي. وقد انسجمت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراستين السابقتين إذ وجد أن الاستراتيجية التي تنتهي بتحرك التعريف قد تفوقت على الاستراتيجية التي تبدأ بتحرك التعريف. كما كشفت نتائج هذه الدراسة أن الاستراتيجية التي تستخدم المثال السالب (لا مثال) قد تفوقت على الاستراتيجية التي لا تستخدم المثال السالب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تنيسون (Tennyson, 1973) .

وقام المصري (١٩٨٥) بدراسة لاستقصاء أثر أربع استراتيجيات (مثال -تعريف، تعريف- مثال، مثال -لا مثال- تعريف، تعريف -مثال- لا مثال) في تحصيل (٢٨٤) طالباً لمفاهيم في مادة الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي. وجاءت نتائج هذه الدراسة مطابقة لنتائج الدراسات الثلاث السابقة؛ إذ تفوقت الاستراتيجيات التي تؤخر التعريف وبخاصة الاستراتيجية مثال- تعريف على الاستراتيجيات التي تبدأ بالتعريف .

وجاءت نتائج دراسة الجراح (١٩٨٨) مختلفة عن نتائج الدراسات الأربع السابقة وإن لم تكن مناقضة لها. ففي دراسة الجراح التي هدفت الى معرفة أثر أربع استراتيجيات (مثال- تعريف- لا مثال - تبرير، مثال - تعريف لا مثال، تعريف- مثال- لامثال، مثال- تعريف) في تدريس مفاهيم هندسية لعينة من (١٥٢) طالبة في الصف الثاني الاعدادي؛ لم تكن الفروق بين أي من هذه الاستراتيجيات الأربع ذات دلالة احصائية .

وجاءت نتائج العديد من الدراسات الأخرى مناقضة لنتائج الدراسات السابقة: ففي دراسة قام بها كاتانزانو وجودوين (Catanzano & Godwin, 1977) لتحديد فاعلية ثلاث استراتيجيات متتابعة (وصف- أمثلة، وأمثلة، وأمثلة-

وصف مع جمل تقريرية) في الاكتساب السريع لثلاثة مفاهيم رياضية والاحتفاظ بها لمدى قصير، اختار الباحثان عينة من (٢٧) طالباً من طلاب الكلية (الجامعة)، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق استراتيجية (وصف - أمثلة) على الاستراتيجيات الأخرى على مستوى الاكتساب الفوري للمفاهيم الرياضية في الاختبار الذي يحتوي على الفقرات ذات المستوى المعرفي المنخفض وتفوق استراتيجية (أمثلة -وصف مع جمل تقريرية) على الاستراتيجيتين الأخريين في الاختبار ذي الفقرات عالية المستوى المعرفي .

وهدفت دراسة عكور (١٩٨٥) إلى مقارنة أثر استخدام أربع استراتيجيات (تعريف- مثال -لا مثال، ومثال -لا مثال- تعريف، وأمثلة انتماء وعدم انتماء بترتيب عشوائي، وأمثلة انتماء وعدم انتماء بترتيب منظم) في التحصيل الفوري والمؤجل لعينة من (٢١٦) طالباً وطالبة في الصف الأول الثانوي لمفاهيم في مادة الأحياء . وأظهرت نتائج الدراسة تفوق الاستراتيجية (تعريف -مثال- لا مثال) على الاستراتيجيات الأخرى. كما دلت النتائج على تفوق الاسترتيجيات التي تستخدم تعريف المفهوم على الاستراتيجيات التي تهمل استخدام تعريف المفهوم .

وأجرى ريكتر وهندرسون (Rector & Henderson, 1970) دراسة على عينة من (٧٦٣) طالباً من طلبة الرياضيات سنة أولى بهدف استقصاء فاعلية أربع استراتيجيات (تعريف، تعريف-أمثلة-لا أمثلة، وأمثلة-تعريف، وأمثلة -تعريف-أمثلة) وقد أظهرت النتائج تفوق استراتيجية التعريف على الاستراتيجيات الثلاث الأخرى وذلك بالنسبة لتحصيل المفاهيم على مستوى الوعي بالمفاهيم (المعرفة والاستيعاب) .

وقد جاءت نتائج دراسة العقلة (١٩٨٧) متباينة إذ لم تؤكد بعض نتائجها تفوق الاستراتيجيات التي تبدأ بأي من الأمثلة أو التعريف . فقد قام بدراسة لاستقصاء أثر خمس استراتيجيات مختلفة (أمثلة -تعريف - لا أمثلة، وأمثلة - تعريف - لا أمثلة وتبرير، وتعريف - أمثلة - لا أمثلة، وأمثلة انتماء وأمثلة عدم

انتماء مرتبة عشوائياً، وأمثلة انتماء وأمثلة عدم انتماء أزواجاً منظمة) لتعليم مفاهيم جغرافية لعينة من (٣٠٤) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي الأكاديمي . وأظهرت نتائج الدراسة تفوق استراتيجيتي (أمثلة - تعريف- لا أمثلة تبرير) و(تعريف - أمثلة - لا أمثلة) على باقي الاستراتيجيات. وكان أداء الطلاب أفضل في استراتيجية (أمثلة- تعريف- لا أمثلة تبرير) منه في استراتيجية (تعريف - أمثلة - لا أمثلة). وتبين عدم وجود فروق بين استراتيجية (أمثلة - تعريف - لا أمثلة) وكل من استراتيجيتي (أمثلة انتماء وأمثلة عدم انتماء مرتبة عشوائياً) و(أمثلة انتماء وأمثلة عدم انتماء أزواجاً منظمة). كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة بين استراتيجية (أمثلة انتماء وأمثلة عدم انتماء مرتبة عشوائياً) واستراتيجية (أمثلة انتماء، وأمثلة عدم انتماء أزواجاً منظمة).

<u>دراسات حول خصائص الأمثلة والتعريف</u> :

تشمل دراسات هذا النوع من الأبحاث تلك التي حاولت استقصاء أثر بعض خصائص الأمثلة كعددها وترتيبها منطقياً أو عشوائياً وحرفيتها وخصائص التعريف كفنية صياغته، فقد هدفت دراسة كلوزماير وفيلدمان (Klausmeier & Feldman, 1975) إلى استقصاء أثر التعريف واختلاف عدد الأمثلة واللا أمثلة والمستوى التحصيلي في اكتساب مفهوم المثلث المتساوي الأضلاع، وذلك حسب أربع استراتيجيات (تعريف، ومجموعة منطقية من الأمثلة واللا أمثلة، وتعريف - مجموعة منطقية واحدة من الأمثلة واللا أمثلة، وتعريف - ثلاث مجموعات منطقية من الأمثلة واللا أمثلة) وقد اشتملت كل مجموعة منطقية ثلاثة أمثلة وخمسة لا أمثلة. وأشارت نتائج هذه الدراسة بعد تطبيقها على (١٢٤) تلميذاً في الصف الرابع إلى تفوق استراتيجية (التعريف -ثلاث مجموعات منطقية) على الاستراتيجيات الأخرى، وتساوي كل من استراتيجتي (التعريف ، والمجموعة المنطقية) .

وهدفت دراسة بيتي وجانسون (Petty & Jansson, 1987) الى استقصاء

فاعلية ترتيب الأمثلة واللا أمثلة بتطبيق استراتيجيتين رتبت الأمثلة واللا أمثلة في أحدها ترتيباً عشوائياً، فيما رتبت الأمثلة واللا أمثلة في الاستراتيجية الثانية ترتيباً منطقياً. وقد تمّ استقصاء هذه الفاعلية على مستويين من مستويات اكتساب المفهوم هما المستوى التصنيفي والمستوى الشكلي. وقد أشارت نتائج الدراسة بعد تطبيقها في تدريس (١٠٥) طالباً وطالبة مفاهيم هندسية إلى تفوق استراتيجية الترتيب المنطقي للأمثلة واللا أمثلة على استراتيجية الترتيب العشوائي للأمثلة واللا أمثلة وذلك على المستوى الشكلي. وبينما كانت الفروق بين الطريقتين غير دالة احصائياً على المستوى التصنيفي.

وسعت دراسة براون (Brown, 1992) الى استقصاء أثر كل من استعمال الأمثلة المقتبسة حرفياً من كتاب الفيزياء من جهة. واستعمال سلسلة مترابطة من الأمثلة ذات صلة مباشرة بخبرات الطلاب من جهة أخرى، في معالجة عدم فهم طلبة المرحلة الثانوية لمفاهيم في مادة الفيزياء. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة بعد تطبيقها على (١٤) طالباً يعانون من عدم فهمهم لبعض المفاهيم الفيزيائية، إلى أن تقديم المفهوم مدعماً بأمثلة حرفية من الكتاب المدرسي قد يكون غير فاعل في معالجة عدم الفهم، رغم احتمالية تشكل المفهوم لدى الطلاب وذلك لصعوبة تطبيق المفهوم على مواقف جديدة. وأظهرت النتائج من جهة أخرى أن تقديم سلسلة مترابطة من الأمثلة المحسوسة أكثر فاعلية في معالجة عدم الفهم، لأن مثل هذه الطريقة توجّه التفكير المنطقي لدى الطلاب.

كما أجرى كلوزماير وفيلدمان (Klausmeier & Feldman, 1974) دراسة لاستقصاء فاعلية نوعين من التعريفات (التعريف الفني الدقيق الذي يحدد خصائص المفهوم وعلاقاتها والتعريف العام) في اكتساب مفهوم المثلث المتساوي الأضلاع، وقد كشفت نتائج هذه الدراسة لدى استخدام نوعي التعريفات على عينة من (٩٥) طالباً في الصف الرابع، و(٦٠) طالباً في الصف الثامن، أن أداء طلاب الصف الرابع كان أفضل عند استخدام التعريف العام منه عند استخدام التعريف الفني، بينما كانت النتيجة عكسية لدى طلاب الصف الثامن .

دراسات حول قوانين الكفاية :

يتعرض هذا النوع من الدراسات لاستقصاء أثر خصائص مثل تنوع الأمثلة، ودرجة صعوبتها، وتناظرها مع اللا أمثلة، وهي خصائص ترتبط وتتحدد بواسطة ما أطلق عليه ميرل (Merrill, 1983) مفهوم قوانين الكفاية. وقد تمكنت الباحثة من الاطلاع على دراسة واحدة في هذا المجال وهي دراسة تنيسون وميرل وولي (Tennyson , Merrill & Wolley, 1972) التي حاولت استقصاء أثر ثلاثة متغيرات (تنوع الأمثلة ودرجة صعوبتها وتشابه الصفات المتغيرة بين الأزواج المتقابلة من الأمثلة واللا أمثلة) في تدريس الوزن الحرفي في الشعر. وقد أجريت الدراسة على عينة من (٧٦) طالباً من جامعة برجهام (Brigham Young University). وأشارت نتائجها الى أن أداء المجموعة التي أعطيت أمثلة ولا أمثلة متنوعة ومتدرجة الصعوبة ومتقابلة أزواجاً كان أداؤها أفضل وبدلالة احصائية عالية من أداء المجموعات الأخرى. وقد أشارت النتائج الى أن المجموعتين اللتين زودتا بأمثلة ولا أمثلة صعبة أو سهلة قد وقعتا في أخطاء التصنيف على الرغم من تنوع الأمثلة ومناظرتها للأمثلة . كما وقعت المجموعة التي زودت بأمثلة متجانسة ومتدرجة في الصعوبة وغير مناظرة للأمثلة بأخطاء التصنيف أيضاً.

دراسات حول طرق العرض الثانوية :

تتعرض هذه الدراسات إلى استقصاء أثر تحركات كالتغذية الراجعة وطرق العرض البديلة ووسائل جذب الانتباه، وهي تحركات أطلق عليها ميرل (Merrill, 1983) مفهوم طرق العرض الثانوية؛ تساعد الطلبة في اكتسابهم للمفاهيم التي يدرسونها، فقد أجرى صوالحة (١٩٨٥) دراسة هدفت الى تحديد أثر بعض استراتيجيات التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم علمية من وحدة تصنيف الحيوان أثناء تدريسها لعينة من (١٥٠) طالباً في الصف السادس الابتدائي. وأشارت نتائج هذه الدراسة الى وجود فروق تعزى لأثر التغذية الراجعة .

وسعت دراسة رواقة (١٩٨٢) الى تحديد المفاهيم الكيميائية الصعبة في

وحدة المادة النقية والمحلول من كتاب العلوم للصف الأول الثانوي الأكاديمي، وتحديد المفاهيم العلمية السابقة اللازمة (المتطلبات السابقة) لتعلم تلك المفاهيم لعينة من (١٥٠) طالباً وقد تبين من النتائج وجود تسعة مفاهيم كيميائية صعبة. وقد عزا الباحث سبب صعوبة تعلم هذه المفاهيم الى صعوبة تعلم المفاهيم السابقة اللازمة لتعلّمها .

وأجرى عواد (١٩٨١) دراسة كان الغرض منها استقصاء أثر استخدام الأمثلة غير الأصيلة (طرق عرض بديلة) كالرسوم التوضيحية والأشكال والنماذج التي تظهر الخصائص الحرجة للمفاهيم المجردة في استيعاب طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي ممن هم في مرحلة التفكير المحسوس، وممن هم في مرحلة التفكير المجرد . وقد اختار الباحث عينة من (٤٠) طالباً (نصفهم في مرحلة التفكير المحسوس ونصفهم في مرحلة التفكير المجرد) وتم تدريس طلاب المجموعة التجريبية (١٠ طلاب في مرحلة التفكير المحسوس و ١٠ آخرين في مرحلة التفكير المجرد). باستخدام الأمثلة غير الأصيلة. ودلت نتائج الدراسة على فاعلية استخدام هذه الطرق البديلة في تحصيل الطلبة .

وقام الهرش (١٩٨٤) بدراسة لمعرفة أثر تلوين (من وسائل جذب الانتباه) بعض المفاهيم الرئيسة في مادة اللغة العربية في تحصيل الطلبة المباشر لها، وقدرتهم على الاحتفاظ بها، وشملت عينه الدراسة (٦٠) تلميذاً في الصف الخامس الابتدائي. أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ الذين تعلموا المادة التعليمية التي اضيف إليها اللون حصلوا على علامات أفضل من زملائهم الذين تعلموا المادة التعليمية العادية غير الملونة.

دراسات حول طرق العرض الأولية :

يمكن أن يعرض المعلم المعلومات سواءأكانت عموميات (تعريف المفهوم) أم شواهد (أمثلة ولا أمثلة) بالطريقة الشارحة، إذ يكون الطالب متلقياً لهذه المعلومات أو بالطريقة الاستجوابية، إذ يُسأل الطلبة ويستجوبون في مضمون المعلومات التي يقدمها المعلم. وعندما يستخدم المعلم استراتيجية تقديم تعريف

المفهوم للطلبة ليستخدموه قاعدةً يصنفون في ضوئها شواهد المفهوم الى أمثلة منتمية وغير منتمية (لا أمثلة) يكون مستوى الأداء الذي يعرضه الطلبة على مستوى استخدام المفهوم. وقد استخدمت الدراسات السابقة هذه الاستراتيجية بأسماء متباينة كالطريقة الشارحة أو الاستنتاجية أو القياسية أو الاستقبال اللفظي أو العرض.

ويستخدم المعلم أحياناً أخرى استراتيجية تقديم مجموعة من شواهد المفهوم للطلبة ليتوصلوا من خلالها الى تحديد خصائص المفهوم وتعريفه. وقد استخدمت الدراسات السابقة هذه الاستراتيجية بأسماء مختلفة كالطريقة الاستجوابية والاستقرائية وطريقة الاكتشاف .

وقد تباينت نتائج الدراسات الى حدّ التناقض حول فاعلية كل من هاتين الاستراتيجتين، فقد أكدت نتائج أربع من الدراسات السابقة تفوق طريقة الاكتشاف على الطريقة التقليدية، ففي دراسة غباين (١٩٨٢) التي أجراها على عينة من (٥٦٨) طالباً وطالبة بهدف الكشف عن أثر طريقة الاكتشاف والطريقة التقليدية في تحصيل طلاب الصف الأول الاعدادي للمفاهيم الفيزيائية، أشارت النتائج الى تفوق طريقة الاكتشاف على الطريقة التقليدية .

وفي دراسة خوالدة (١٩٨٩) التي أجراها على (١٤٤) طالباً وطالبة في الصف الأول الثانوي بهدف اختبار أثر كل من طريقة التعلم بالاكتشاف الموجه والتعلم بالطريقة التقليدية في تحصيل الطلبة واحتفاظهم بالتعلم في مادة التربية الإسلامية، كشفت نتائج الدراسة عن تفوق مجموعة الاكتشاف الموجه على مجموعة الطريقة التقليدية .

كما أجرى عبيدات (١٩٨٥) دراسة على (١٦٢) طالباً وطالبة بهدف استقصاء أثر كل من طريقة الاكتشاف والمنظم المتقدم الشارح والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العام، ذوي التفكير المجرد وذوي التفكير المحسوس في مادة الجغرافيا، أظهرت نتائج الدراسة تفوق مجموعة الاكتشاف على مجموعتي المنظم المتقدم الشارح والتقليدية، وتفوق المنظم الشارح على

الطريقة التقليدية. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة احصائية في تحصيل الطلبة يعزى لمستوى التفكير ولصالح مجموعة التفكير المجرد .

وكشفت دراسة العويد (١٩٩٠) والتي أجراها على عينة من (١١٠) طالباً وطالبة لمعرفة أثر طريقتي الاكتشاف والعرض في اكتساب الطلبة للمفاهيم التاريخية عن تفوق طريقة الاكتشاف على طريقة العرض .

وجاءت نتائج احدى الدراسات مناقضة لنتائج الدراسات الأربع السابقة، ففي دراسة فرانسيس (Francis, 1975) التي أجريت على (٤٨) طالباً وطالبة بهدف معرفة أثر مستوى الصف ومستوى صعوبة المهمة في التعلم بواسطة الاكتشاف والاستقبال اللفظي، وذلك على مستوى اكتساب المفهوم والاحتفاظ به ونقله، تفوقت مجموعة الاستقبال اللفظي في اختباري الاحتفاظ والنقل على مجموعة الاكتشاف عندما تكون المهمة صعبة وفي جميع الصفوف (الأول والثالث والسادس) .

وجاءت نتائج دراستين مختلفة عن مجموعة الدراسات الخمس السابقة، إذ أكدت أن الاستخدام المزدوج للطريقتين أكثر فاعلية من استخدام كل منهما على حده ففي دراسة قام بها تنيسون وجاو وينجرز (Tennyson . Chao & Youngers, 1981) لاستقصاء أثر ثلاثة أشكال لتقديم المعلومات (الطريقة الشارحة، والطريقة الاستجوابية، والطريقة الشارحة والاستجوابية) واضافة الى وجود التقييم القبلي أو عدم وجوده في تحصيل الطلاب لمفهوم زاوية المثلث المتساوي الأضلاع، اختار الباحثون عينة من (١٢٠) طالباً وطالبة في الصف الرابع. وقد أظهرت النتائج أن تعلم المفهوم يتحسن عند استخدام اشكال التقديم التي تضم الطريقة الشارحة مع الطريقة الاستجوابية اكثر منه عند استخدام الطريقة الشارحة أو الطريقة الاستجوابية كل على حدة .

وقام بطاينة (١٩٨٦) بدراسة مشابهة هدفت الى اختبار مدى فاعلية أربع استراتيجيات (استراتيجية تقديم أفضل الأمثلة، واستراتيجية التقديم الشارحة، والاستراتيجية الاستجوابية، والاستراتيجية الشارحة والاستجوابية) في

اكتساب (٢٤٠) طالباً وطالبة في الصف الثاني الثانوي الأدبي لمفاهيم تاريخية. وأشارت نتائج الدراسة الى تفوق استراتيجية استخدام الطريقة الشارحة الاستجوابية على الاستراتيجيات الثلاث الأخرى .

وجاءت نتائج خمس دراسات أخرى مختلفة عن نتائج الدراسلت السابقة، إذ لم تؤكد تفوق إحدى الاستراتجيتين على الأخرى، ففي دراسة أبو سل (١٩٨٧) التي أجراها على عينة من (١٢٨) طالباً وطالبة بهدف اختبار أثر كل من الاستراتيجية الاستقرائية والاستنتاجية في تدريس المفاهيم والتعميمات الهندسية الرياضية لدى طلاب الصف الأول الاعدادي. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة في اكتساب المفاهيم والتعميمات تعزى الى استراتيجية التدريس المستخدمة .

كما أجرى الشريف (١٩٨٣) دراسة على عينة من (١٠٠) طالبة بهدف استقصاء أثر الذكاء واستخدام كل من طرق الاكتشاف (نموذج برونر) والاستقراء (نموذج تابا) والتقليدية في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي لمفاهيم جغرافية. وقد أشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق في التحصيل تعزى لطريقة التدريس المستخدمة .

وقد أجرى كل من عزام (١٩٨٠) والطالب (١٩٨٨) دراستين لمقارنة أثر كل من الطريقتين القياسية (التي تبدأ بذكر القاعدة أو التعريف ثم اعطاء أمثلة توضح القاعدة ثم التطبيق على القاعدة) والاستقرائية (التي تبدأ بمقدمة ثم عرض الأمثلة وتوضيحها ثم استنتاج الطلاب للقاعدة أو التعريف ثم التطبيق) في تحصيل الطلبة لمفاهيم في قواعد اللغة العربية. وقد جاءت نتائج هاتين الدراستين متفقة حول عدم وجود فروق دالة احصائياً في تحصيل الطلبة تعزى لأي من الطريقتين .

وفي دراسة قام بها بوغ (Pugh, 1980) لاختبار أثر كل من طريقة الاستقصاء وطريقة الشرح في تحصيل مفاهيم علمية (فيزيائية وبيولوجية) على عينة من (٥٧) معلماً من معلمي ما قبل الخدمة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين

الطريقتين.

وجاءت نتائج ثلاث دراسات أخرى مختلفة تماماً عن نتائج كل الدراسات السابقة رغم تنوع نتائجها، إذ أكدت تفوق طريقة الاكتشاف على الطريقة الشارحة في مواقف معينة بينما كان العكس تماماً في مواقف أخرى. ففي دراسة أجراها عبيدات (١٩٨٣) على عينة من (١١٦٧) طالباً بهدف اختبار أثر اسلوبي الاكتشاف والشرح في اكتساب بعض مفاهيم قواعد اللغة العربية وانتقالها والاحتفاظ بها ومقارنتها بالأسلوب التقليدي. أشارت نتائج هذه الدراسة الى عدم وجود فروق في متوسطات احتفاظ مجموعات الدراسة بالمفاهيم تعزى لطريقة التدريس من جهة، بينما تفوقت طريقة الاكتشاف على الطريقة التقليدية في زيادة اكتساب الطلبة للمفاهيم، كما تفوقت على طريقة الشرح في زيادة تحصيل الطلبة على اختبار انتقال المفاهيم .

وفي دراسة أجراها ورثن (Worthen, 1968) لاختبار أثر كل من الطريقة الشارحة وطريقة الاكتشاف في اكتساب مفاهيم رياضية على (٤٣٢) طالباً في الصفين الخامس والسادس. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة لصالح الطريقة الشارحة على اختبارات التعلم الأولي. بينما كانت طريقة الاكتشاف أفضل من الطريقة الشارحة على اختباري الاحتفاظ بالمفهوم ونقله .

وفي دراسة قام بها شطناوي (١٩٨٣) لاستقصاء أثر اسلوبي الاكتشاف والشرح في اكتساب بعض المفاهيم الرياضية وانتقالها لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة على اختبار الانتقال ولصالح مجموعة الاكتشاف .

يُمكن القول ان هذه الدراسات التي تعرضت إلى تحركات تدريس المفاهيم أو التي تعرضت إلى طرق العرض الأولية والثانوية، أو التي استخدمت قوانين الكفاية، كان اختيارها لهذه التحركات والطرق والقوانين اختياراً عشوائياً لا يستند إلى إطار نظري واضح، أو يرمي إلى تحقيق هدف معين، لذا تباينت نتائجها. في حين أن اختيار مثل هذه التحركات والطرق والقوانين يجب أن

يكون لهدف معين فعند تقديم التعريف على المثال أو اللامثال يكون ذلك لتحقيق هدف معين، وكذلك عند استخدام طرق العرض الأولية والثانوية وقوانين الكفاية.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

مجتمع الدراسة :

تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم/ محافظة الكرك، والبالغ عددهن حوالي (٩٨٠) طالبة (مديرية التربية والتعليم/ الكرك ، ١٩٩٢). ويبين الجدول رقم (١) عدد المدارس والشعب.

جدول رقم (١)

توزيع مدارس مجتمع الدراسة حسب عدد الشعب وعدد الطالبات فيها

	شعبة	شعبتان	ثلاث شعب	أربع شعب
عدد المدارس	٢٨	٥	١	١
عدد الطالبات	٥٢٤	٢٢٦	٩٦	١٣٢

عينة الدراسة :

لما كانت الدراسة تستقصي أثر أربع استراتيجيات لتدريس المفاهيم (ثلاث استراتيجيات من نموذج ميرل-تنيسون والاستراتيجية المتضمنة في نموذج جانييه)، فقد اختيرت جميع طالبات الصف الثامن (١٣٢) طالبة في مدرسة الأميرة رحمة الأساسية في مدينة الكرك التابعة لمديرية التربية والتعليم/ محافظة الكرك. وذلك لتوافر أربع شعب للصف الثامن الأساسي فيها. وقد تغيّبت ثلاث طالبات من ثلاث شعب مختلفة عن الاختبار البعدي، وأصبح بذلك عدد أفراد العينة ١٢٩ طالبة. وقد كان عدد الطالبات في كل شعبة (٣٢) طالبة، باستثناء إحدى الشعب، إذ كان عددهن (٣٣) طالبة.

المادة التعليمية :

اختيرت أربعة مفاهيم نحوية (المفعول فيه، والمفعول لأجله، والمفعول المطلق، والمفعول معه) من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثامن الأساسي للعام الدراسي ١٩٩٣/٩٢ التي يجري تدريسها في الفصل الثاني من العام الدراسي. وأُعدّت المادة التعليمية الخاصة بالمفاهيم الأربعة وفق أربع استراتيجيات، ويبين الملحق رقم (١) تعريفات المفاهيم والأمثلة واللاأمثلة. ودُرّست كل شعبة من شعب الصف الثامن هذه المفاهيم بإحدى الاستراتيجيات التدريسية الأربع التالية :

١- استراتيجية تذكر المفهوم :

يُدرّس المفهوم على مستوى التذكر بهدف التذكر الحرفي لتعريف المفهوم وخصائصه، أو تذكر تعريف المفهوم وخصائصه بالمعنى، أو التذكر الحرفي للمثال، أو تذكر المثال بالمعنى. واختيرت استراتيجية التذكر الحرفي لتعريف المفهوم وخصائصه. ولتحقيق هذا الهدف أُعدّت المادة التعليمية الخاصة بهذه الاستراتيجية وقُدّمت وفق المواصفات التي حددها ميرل في نظريته. ودُرّست احدى الشعب باتباع هذه الاستراتيجية، ولمدة ثلاث حصص دراسيّة.

وتتكون هذه الاستراتيجية وفق قواعد الانسجام بين طرق العرض الأولية ومستويات الأداء من ثلاث مراحل. تمّ في المرحلة الأولى تقديم تعريف المفهوم بالطريقة الشارحة مستوفياً للشروط التي حددها ميرل وفق قواعد الانسجام بين طرق العرض الأولية والمحتوى وهي : إشارة التعريف الى اسم المفهوم، وارتباط المفهوم بمفهوم أعلى، واحتوائه على الخصائص المميزة للمفهوم، والعلاقة بينها. وشُجّعت الطالبات على تطوير طرق تساعدهن على التذكر -طريقة العرض الثانوية التي تنسجم مع الطريقة الشارحة في تقديم التعريف- ثم طُبّق قانون عزل الخصائص أحد قوانين الكفاية. وفي المرحلة الثانية دُرّبت الطالبات على استظهار تعريف المفهوم وخصائصه بالطريقة الاستجوابية، وقُدّمت خلال هذه المرحلة التغذية الراجعة وهي طريقة العرض الثانوية التي تنسجم مع الطريقة الاستجوابية. وتمّ في المرحلة الثالثة تقويم الأداء بالاختبار

البعدي الذي دارت اسئلته حول تعريف المفهوم وخصائصه. ويمكن تلخيص هذه الاستراتيجية بالتحركات التالية: تقديم تعريف المفهوم والتدريب على استظهاره ثم الاختبار البعدي .

٢- استراتيجية استخدام المفهوم :

تُستخدم هذه الاستراتيجية بهدف اكساب الطالبات القدرة على التمييز بين الأمثلة المنتمية للمفهوم والأمثلة غير المنتمية للمفهوم؛ اي تصنيف شواهد المفهوم إلى أمثلة ولا أمثلة على المفهوم، ولتحقيق هذا الهدف استُخدمت هذه الاستراتيجية في تدريس احدى الشعب الأربع لمدة أربع حصص دراسيّة، ونُفذّت على ثلاث مراحل، إذ تّم في المرحلة الأولى تقديم تعريف المفهوم بالطريقة الشارحة مستوفياً للشروط الواجب توافرها في التعريف، واستُخدمت طرق جذب الانتباه واكساب الطالبات المفاهيم المتضمنة في التعريف كطرق عرض ثانوية مناسبة . كما تمّ في هذه المرحلة تطبيق قوانين الكفاية وبخاصة التنوع والتناظر والعزل، إذ عُرضت مجموعة متنوعة من الأمثلة واللا أمثلة، حيث لُفت انتباه الطالبات لأسباب اعتبار مثال ما مثالاً على المفهوم، وأسباب عدم اعتبار اللامثال لا مثالاً على المفهوم. وفي المرحلة الثانية قُدّمت مجموعة جديدة من شواهد المفهوم لتدريب الطالبات على تصنيفها الى أمثلة ولا أمثلة مع تقديم تغذية راجعة مصاحبة لهذا التدريب، وتمّ في المرحلة الثالثة تقويم الأداء بالاختبار البعدي الذي طلبت أسئلته من الطالبات تصنيف مجموعة أخرى جديدة من شواهد المفهوم إلى أمثلة ولا أمثلة، ويمكن تلخيص هذه الاستراتيجية بالتحركات التالية: تقديم تعريف المفهوم مصحوباً بمجموعة من شواهد المفهوم ثم تقديم مجموعة أخرى جديدة من شواهد المفهوم لتدريب الطالبات على تصنيفها وأخيراً تقديم الاختبار البعدي لاختبار القدرة على التصنيف .

٣- استراتيجية اكتشاف المفهوم :

تهدف هذه الطريقة الى ان تتوصل الطالبات الى اكتشاف خصائص المفهوم وعلاقاتها ومن ثم صياغة تعريف للمفهوم، ولذلك فإن هذه الطريقة تخلو من

تقديم تعريف للمفهوم، وتتكون بذلك من مرحلتين فقط هما مرحلة التدريب ومرحلة تقويم الأداء. وقُدّمت في المرحلة الأولى منهما (التدريب) مجموعة من الأمثلة واللا أمثلة، لتقارن الطالبات بينها وتستنتج الخصائص المميزة للمفهوم من خلالها، ثم صياغة تعريف للمفهوم بناء على هذه الخصائص، وقُدّمت التغذية الراجعة اثناء التدريب. وتّم في المرحلة الثانية تقويم الأداء بالاختبار البعدي الذي قدّم مجموعة جديدة من شواهد المفهوم لتقوم الطالبات باستنتاج خصائص المفهوم وصياغة تعريف له. واستُخدمت هذه الاستراتيجية في تدريس احدى الشعب الأربع لمدة أربع حصص دراسية. ويمكن تلخيص هذه الاستراتيجية بتقديم مجموعة من شواهد المفهوم لتدريب الطالبات على الوصول لخصائص المفهوم وتعريفه من خلالها ثم تقديم مجموعة أخرى جديدة في الاختبار البعدي لقياس القدرة على اكتشاف هذه الخصائص .

٤- استراتيجية نموذج جانييه :

لما كانت المفاهيم النحوية مفاهيم مُعرَّفة (Defined concepts) وليست محسوسة حسب تصنيف جانييه للمفاهيم استُخدمت استراتيجية المفاهيم المُعرَّفة، وهي استراتيجية تقوم على تقديم تعريف للمفهوم، وتوضيح المتطلبات السابقة (المفاهيم المتضمنة في التعريف) ثم تقديم مجموعة من شواهد المفهوم لتتدرب الطالبات على استخدام التعريف كقاعدة لتصنيف هذه الشواهد الى أمثلة ولا أمثلة. ودُرّست إحدى الشعب الأربع باستخدام هذه الاستراتيجية لمدة أربع حصص دراسية .

أدوات الدراسة :

تكوّنت أدوات الدراسة من اختباري تحصيل متكافئين، أحدهما قبلي خضعت له الطالبات قبل تعرضهن للمادة الدراسية، وذلك للتأكد من تكافؤ الشعب الأربع من جهة، والتأكد من عدم اكتسابهن للمفاهيم النحوية من جهة أخرى، والثاني اختبار بعدي قدّم بعد تعرض الطالبات للمادة الدراسية بهدف قياس فاعلية الاستراتيجية المستخدمة من خلال تقويم أداء الطالبات. وتكوّن كل

من هذين الاختبارين من ثلاثة اختبارات فرعية، قاس الأول تذكر الطالبات لتعريفات المفاهيم وخصائصها وتكوّن من ثماني فقرات، كانت الفقرات الأربع الأولى من نوع إكمال الفراغ، إذ زُوّدت الطالبات بتعريفات المفاهيم الأربعة وطُلب إليهن تذكر اسم المفهوم الذي يدل عليه التعريف، وكانت الفقرات الأربع الأخيرة من نوع الاختيار من متعدد وتعلقت بتذكر خصائص المفاهيم الأربعة. وقاس الثاني قدرة الطالبات على استخدام المفهوم من خلال قدرتهن على تصنيف شواهد المفهوم الى أمثلة ولا أمثلة، وتكوّن من ست عشرة فقرة من نوع المطابقة، إذ مثّلت كل فقرة مثالاً أو لامثالاً على المفهوم وطُلب من الطالبات ربط كل فقرة بالبديل المناسب. وقاس الثالث قدرة الطالبات على التوصل الى اكتشاف خصائص المفهوم وتعريفه، وتكوّن من اثنتي عشرة فقرة عرضت مجموعة من الأمثلة واللا أمثلة على كل مفهوم، وطُلب من الطالبات اكتشاف الخصائص المشتركة بين الأمثلة، والتوصل من خلالها إلى اسم المفهوم وتعريفه. واستغرق الاختبار البعدي حصتين دراسيتين، إذ قُدِّم اختبار الاكتشاف في إحدى الحصص، وقُدِّم اختبارا التذكر والاستخدام في الحصة الأخرى.

صدق الأداة :

تمّ التأكد من صدق المحتوى لكل من الاختبارين من خلال الإجراءات التالية:

١- عمل جدول مواصفات حُدِّدت فيه المفاهيم ضمن بُعد المحتوى، ومستويات الأداء الثلاثة ضمن بعد الأهداف .

٢- صياغة عدد من الفقرات غطّى المفاهيم جميعها ومستويات الأداء الثلاثة جميعها .

٣- عُرض كل من الاختبارين على هيئة من عشرة محكمين مختارة من معلمي (خمسة معلمين) ومشرفي اللغة العربية (ثلاثة مشرفين) للتأكد من تغطية الاختبار للمحتوى ولمستويات الأداء، ومتخصصين في القياس والتقويم للتأكد من دقة صياغة الفقرات وقياسها لما وضعت من أجل قياسه. واختيرت الفقرات التي نالت موافقة ٧٠٪ فأكثر من المحكمين، إذ حققت كل

الفقرات التي قدمت إليهم هذا المعيار .

٤- طُبِّق الاختبار على عينة من طالبات الصف الثامن الأساسي من خارج عينة الدراسة، للتأكد من وضوح الفقرات وعدم غموضها .

ثبات الأداة :

لمّا كانت كل فقرة من فقرات الاختبار تُعطى (١) - علامة، إذا كانت إجابتها صحيحة و (صفراً) إذا كانت إجابتها خاطئة، فقد استُخدِمت معادلة كودر رتشاردسون.٢ (KR-20) لحساب معامل ثبات كل اختبار فرعي من الاختبارات الفرعية الثلاثة للاختبار البعدي، وكذلك لحساب معامل ثبات الاختبار الكلي وذلك للاختبار البعدي. ومن شأن معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة أن يعكس كلاً من ثبات الاختبار والاتساق الداخلي بين فقراته. وقد كانت معاملات ثبات الاختبارات الفرعية التذكر، والاستخدام، والاكتشاف هي (٠,٨٦) و (٠.٨٥) و(٠.٨٧) على الترتيب، في حين كان معامل ثبات الاختبار الكلي (٠.٩٤).

إجراءات الدراسة

١. الاتصال مع مدير التربية والتعليم ثم مع المشرف المختص للحصول على الموافقة.

٢. زيارة المدرسة المذكورة والتحدث إلى مديرتها ومعلمتي اللغة العربية اللتين تدرسان الشعب الأربع، وذلك حول أهمية الدراسة وأهدافها وطبيعتها من أجل تقديم التسهيلات الممكنة، وبالتالي التأكيد على المعلمتين عدم تدريس المفاهيم النحوية الأربعة (المفعول فيه، والمفعول لأجله، والمفعول المطلق، والمفعول معه) للطالبات قبل إجراء الدراسة.

٣. إعداد المفاهيم النحوية الأربعة حسب الطرق التدريسية الأربع بالتعاون مع المشرف والمشرف المساعد ويبين الملحق رقم (١) تعريفات المفاهيم والأمثلة واللاأمثلة.

٤. إعداد اختباري التحصيل القبلي والبعدي والتأكد من صدقهما ، ويبين

الملحق رقم (٢) أسئلة الاختبار القبلي بينما يبين الملحق رقم (٣) أسئلة الاختبار البعدي .

٥. إعطاء الطالبات الاختبار القبلي قبل تعرُّضهن للمادة الدراسية الموصوفة.

٦. توزيع الاستراتيجيات التدريسية الأربع على الشعب الأربع عشوائياً.

٧. تدريس الباحثة المفاهيم النحوية للطالبات باستخدام الاستراتيجيات الأربع.

٨. إعطاء الطالبات الاختبار البعدي.

٩. حساب معامل ثبات الاختبار البعدي وتحليل البيانات وفق الاجراءات المحددة في المعالجة الاحصائية .

فرضيات الدراسة

للدراسة فرضية واحدة هي: لا تختلف طالبات الصف الثامن($\alpha = 0.05$) في الكرك في تذكر واستخدام واكتشاف خصائص مفاهيم في قواعد اللغة العربية نظراً لاختلاف الاستراتيجية المستخدمة في التدريس، ويمكن تجزئة هذه الفرضية الرئيسة إلى ثلاث فرضيات فرعية هي:

١. لا توجد فروق دالة احصائياً ($\alpha = 0.05$) في قدرة طالبات الشعب الأربع على تذكر المفاهيم وخصائصها تعزى لاستراتيجية التدريس المستخدمة.

٢. لاتوجد فروق دالة احصائياً ($\alpha = 0.05$) في قدرة طالبات الشعب الأربع على استخدام خصائص المفاهيم تعزى لاستراتيجية التدريس المستخدمة.

٣. لاتوجد فروق دالة احصائياً ($\alpha = 0.05$) في قدرة طالبات الشعب الأربع على اكتشاف خصائص المفهوم تعزى لاستراتيجية التدريس المستخدمة.

المعالجة الاحصائية

يتضح من الفرضية الرئيسة لهذه الدراسة أنها تتعلق باستقصاء أثر متغير مستقل واحد، وهو الاستراتيجية المستخدمة في التدريس ، وهي أربعة

أنواع (استراتيجية تذكر المفهوم، استراتيجية استخدام المفهوم، استراتيجية اكتشاف المفهوم، استراتيجية جانييه) في ثلاثة متغيرات تابعة وهي (تحصيل الطالبات على مستوى التذكر، تحصيل الطالبات على مستوى الاستخدام، تحصيل الطالبات على مستوى الاكتشاف).

عولجت نتائج الاختبار القبلي احصائياً باستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) قبل تطبيق الدراسة للتأكد من تكافؤ المجموعات، ولمّا أظهرت هذه المعالجة الاحصائية تكافؤ الشعب الأربع، عولجت نتائج الاختبارات الفرعية الثلاثة للاختبار البعدي باستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) وذلك بعد التأكد من تحقق الافتراضات التي يقوم عليها هذا التحليل. إذ يستخدم مثل هذا الأسلوب لتحديد ما إذا كانت متوسطات الأداء على متغيرين تابعين أو أكثر متساوية، حيثُ تفحص هذه المتوسطات بشكل متزامن بدلاً من إجراء تحليل تباين أحادي (ANOVA) على كل متغير تابع على حده، ومن شأن هذه المعالجة المتزامنة للمتغيرات التابعة أن تخفض من احتمالية الوقوع بما يُسمّى الخطأ من النوع الأول (Type 1 Error).(Kerlinger & Pedhazur, 1973). وتُقدّم نتائج هذه المعالجة إجابة مباشرة للفرضية الرئيسة للدراسة. ولمّا كشفت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات عن وجود فروق بين أداء المجموعات على الاختبارات الفرعية البعدية الثلاثة مجتمعة، استخدم تحليل التباين الأحادي لكل اختبار فرعي على حدة، لتحديد الاختبار الذي تباينت المجموعات في أدائها عليه، ومن شأن هذا التحليل أن يُقدِّم إجابة لفرضيات الدراسة الفرعية الثلاث، واستخدم اختبار نيومان-كولز (Newman-Keuls) للمقارنات البعدية لمتوسطات أداء مجموعات الدراسة على الاختبارات الفرعية التي كان تحليل التباين الأحادي لها دالاً احصائياً، وذلك لتحديد المجموعات التي كانت الفروق لصالحها. وقد استخدمت في جميع أنواع المعالجات الاحصائية برمجيات (SPSS, Statistical Pakage for Social Sciences).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يُقدم هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة حول أثر نموذجي ميرل -تنيسون وجانييه في اكتساب طالبات الصف الثامن الأساسي لأربعة مفاهيم نحوية (المفعول فيه، المفعول لأجله، المفعول المطلق، المفعول معه)، وذلك على ثلاثة مستويات من الاكتساب (تذكر المفاهيم، استخدام المفاهيم، اكتشاف المفاهيم). وستُقدم النتائج مبوبة في قسمين رئيسين، يتناول القسم الأول النتائج المتعلقة بالاختبار القبلي، في حين يقدّم القسم الثاني النتائج المتعلقة بالاختبار البعدي بفروعه الثلاثة، إذْ تُعرض النتائج المتعلقة بكل اختبار على حده .

النتائج المتعلقة بالاختبار القبلي

دلّت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لأداء الطالبات على الاختبارات الفرعية القبلية الثلاثة مجتمعة (اختبارات التذكر، والاستخدام والاكتشاف) على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية ($F= 1.284$, $P > 0.05$, $\Lambda =0.91331$) ويبين الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعات الأربع على الاختبار القبلي .

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعات الأربع على الاختبارات الفرعية الثلاثة (التذكر، الاستخدام، الاكتشاف)

الاختبار القبلي .

الاختبار / المجموعة	اختبار تذكر المفاهيم *		اختبار استخدام المفاهيم *		اختبار اكتشاف المفاهيم * * *	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
مجموعة استراتيجية التذكر العدد (٣٣)	٠,٠٣	٠,١٧٤	٤,٢٩٤	٢,٣٢٩	٠,٠٥٩	٠,٢٤٣
مجموعة استراتيجية الاستخدام العدد (٣٢)	٠,٢٢٦	٠,٧٦٢	٤,٤٢٤	٢,٥٩٨	٠,٠٣٠	٠,١٧٤
مجموعة استراتيجية جانييه العدد (٣٣)	٠,٠٣٠	٠,١٧٤	٣,٥٧٦	٢,٤٢٤	٠	٠
مجموعة استراتيجية الاكتشاف العدد (٣٤)	٠,٣٢٤	٠,٧٦٨	٣,٢٨٧	٢,١٥٥	٠,٠٣٢	٠,١٨٠
جميع أفراد العينة ككل العدد (١٣٢)	,١٥٣	٠,٥٦١	٣,٩٣١	٢,٣٩٩	٠,٠٣١	٠,٢١٣

ملاحظة :

* العلامة القصوى على اختبار التذكر (٤) .

* * العلامة القصوى على اختبار الاستخدام (١٠) .

* * * العلامة القصوى على اختبار الاكتشاف (٤) .

النتائج المتعلقة بالاختبار البعدي

نتيجة لتكافؤ مجموعات الدراسة في أدائها على الاختبار القبلي فقد استُخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) على الاختبار البعدي، لاختبار صحة الفرضية الرئيسة للدراسة «لا تختلف طالبات الصف الثامن في الكرك في تذكر واستخدام واكتشاف خصائص مفاهيم في قواعد ($\alpha = 0.05$) اللغة العربية نظراً لاختلاف الاستراتيجية المستخدمة في التدريس» . وقد كشفت نتائج هذا التحليل عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداء المجموعات على الاختبارات الفرعية الثلاثة جميعاً للاختبار البعدي ($F = 2.46$, $P < 0.01$, $\Lambda = 0.84062$) ويبين الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأداء المجموعات الأربع على الاختبار البعدي بفروعه الثلاثة .

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأداء المجموعات الأربع على الاختبارات الفرعية الثلاثة (التذكر، الاستخدام، الاكتشاف) للاختبار البعدي

الاختبار / المجموعة	اختبار تذكر المفاهيم *		اختبار استخدام المفاهيم * *		اختبار اكتشاف المفاهيم * * *	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
مجموعة استراتيجية التذكر العدد (٣٢)	٧,٥٣١	١,٢١٨	٩,١٥٢	٤,٢٧٤	٥,٢٤٢	٣,٧٠٠
مجموعة استراتيجية الاستخدام العدد (٣٢)	٧,٠٠٠	١,٦٢٦	٩,٧٥٠	٤,١٨١	٦,٥٦٣	٣,٨٤٣
مجموعة استراتيجية جانييه العدد (٣٢)	٧,٢١٩	١,٣٦٢	٩,٣٤٤	٤,٤٦٢	٥,٦٥٦	٣,٢٤٩
مجموعة استراتيجية الاكتشاف العدد (٣٣)	٦,٣٠٣	٢,٦٧٥	٩,٢١٩	٤,٣٤٦	٧,٢٧٥	٣,٣٦٧
جميع أفراد العينة ككل العدد (١٢٩)	٧,٠٠٨	١,٨٥٦	٩,٣٦٤	٤,٢٧٢	٦,٢٠٢	٣,٦٠٤

ملاحظة :

* العلامة القصوى على اختبار التذكر (٨) .

* * العلامة القصوى على اختبار الاستخدام (١٦) .

* * * العلامة القصوى على اختبار الاكتشاف (١٢) .

لأن تحليل التباين متعدد المتغيرات كشف عن تباين أداء المجموعات الأربع على الاختبارات الفرعية الثلاثة مجتمعة، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي على كل اختبار على حده، لتحديد فرع الاختبار الذي تباين أداء المجموعات فيه. يمكن إيجاز نتائج هذا التحليل كما يلي :

١- وجود فروق دالة احصائياً (F= 2.673, P<0.05) بين متوسطات أداء المجموعات الأربع على اختبار التذكر. مما يعني رفض الفرضية الفرعية الأولى للدراسة .

٢- عدم وجود فروق دالة احصائياً (F= 0.124, P> 0.05) بين متوسطات أداء المجموعات الأربع على اختبار الاستخدام. مما يعني قبول الفرضية الفرعية الثانية للدراسة .

٣- عدم وجود فروق دالة احصائياً (F= 2.331, P> 0.05) بين متوسطات أداء المجموعات الأربع على اختبار الاكتشاف. مما يعني قبول الفرضية الفرعية الثالثة للدراسة .

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج تحليل التباين الأحادي على كل اختبار فرعي .

نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار التذكر

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً بين أداء المجموعات الأربع على اختبار التذكر . ويبين الجدول رقم (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء المجموعات الأربع على اختبار التذكر .

جدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء المجموعات الأربع على الاختبار الفرعي الأول- تذكر المفاهيم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F
بين المجموعات	٢٦,٥٨٥	٣	٨,٨٦٢	٢,٦٧٣ *
داخل المجموعات	٤١٤,٤٠٧	١٢٥	٣,٣١٥	
المجموع	٤٤٠,٩٩٢	١٢٨		

* P < 0.05

ولتحديد المجموعة التي كانت الفروق لصالحها استخدم اختبار نيومان -كولز للمقارنات البعدية الذي كشفْ عن وجود فروق بين متوسط مجموعة استراتيجية التذكر (٧,٥٣١) ومجموعة استراتيجية الاكتشاف (٦,٣٠٣) لصالح مجموعة التذكر ($q= 3.85,\ P < .05$) ويبين الجدول رقم (٥) نتائج استخدام اختبار نيومان – كولز .

جدول رقم (٥)

نتائج اختبار نيومان – كولز للمقارنات البعدية بين متوسطات المجموعات الأربع على اختبار تذكر المفاهيم

اسم المجموعة ومتوسطها	سَ ك ٦,٣٠٣	سَ س ٧,٠٠	سَ ج ٧,٢١٩
مجموعة استراتيجية التذكر	(١,٢٢٨)	(٠,٥٣١)	(٠,٣١٢)
سَ ت = ٧,٥٣١	*٣,٨٥	١,٦٥	٠,٩٧
مجموعة استراتيجية جانييه	(٠,٩١٦)	(٠,٢١٩)	
سَ ج = ٧,٢١٩	٢,٨٧	٠,٦٨	
مجموعة استراتيجية الاستخدام	(,٦٩٧)	–	
سَ س = ٧,٠٠	٢,١٧		
مجموعة الاستراتيجية الاكتشاف	–		
سَ ك = ٦,٣٠٣			

* $P < 0.05$

ملاحظة :

تمثّل الأرقام المحصورة بين قوسين الفرق بين متوسطي المجموعتين المعنيتين. تمثل الأرقام غير المحصورة بين قوسين قيم q المحسوبة .

نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الاستخدام

يتضح من الجدول رقم (٦) بأن تحليل التباين الأحادي لاختبار الاستخدام لم يكشف عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداء المجموعات الأربع على اختبار الاستخدام .

جدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء المجموعات الأربع على الاختبار الفرعي الثاني -استخدام المفاهيم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F
بين المجموعات	٦,٩٤٦	٣	٢,٣١٥	,٩٤٦
داخل المجموعات	٢٣٢٨,٩٣٠	١٢٥	١٨,٦٣١	
المجموع	٢٣٣٥,٨٧٦	١٢٨		

$P > 0.05$

وقد أكد استخدام اختبار نيومان – كولز هذه النتيجة ويبين الجدول رقم (٧) نتائج اختبار نيومان – كولز للمقارنات البعدية بين متوسطات المجموعات الأربع على اختبار استخدام المفاهيم .

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار نيومان -كولز للمقارنات البعدية بين متوسطات المجموعات الأربع على اختبار استخدام المفاهيم

اسم المجموعة ومتوسطها	سَ ت	سَ ك	سَ ج
	٩,١٥٢	٩,٢١٩	٩,٣٤٤
مجموعة استراتيجية الاستخدام	(٠,٥٩٨)	(٠,٥٣١)	(٠,٤٠٦)
سَ س = ٩,٧٥	,٧٤٩	٠,٧٠١	٠,٥٢٢
مجموعة استراتيجية جانييه	(٠,١٩٢)	(٠,١٢٥)	–
سَ ج = ٩,٣٤٤	٠,٢٥٢	٠,١٦٥	
مجموعة استراتيجية الاكتشاف	(,٠٦٧)		
سَ ك = ٩,٢١٩	٠,٨٩		
مجموعة استراتيجية التذكر			
سَ ت = ٩,١٥٢			

* لجميع قيم q المحسوبة $P > ,05$

ملاحظة :

تمثل الأرقام المحصورة بين قوسين الفرق بين متوسطي المجموعتين المعنيتين تمثل الأرقام غير المحصورة بين قوسين قيم q المحسوبة .

نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الاكتشاف

يبين الجدول رقم (٨) أن تحليل التباين الأحادي لاختبار الاكتشاف لم يكشف عن وجود فروق دالة احصائياً بين أداء المجموعات الأربع على اختبار الاكتشاف .

جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء المجموعات الأربع

على الاختبار الفرعي الثالث - اكتشاف المفاهيم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F
بين المجموعات	٨٨,١٠٥	٣	٢٩,٣٦٨	٢,٣٣١
داخل المجموعات	١٥٧٤,٦٥٤	١٢٥	١٢,٥٩٧	
المجموع	١٦٦٢,٧٦٠	١٢٨		

$P > 0.05$

وقد أكد استخدام اختبار نيومان -كولز هذه النتيجة. ويبين الجدول رقم (٩) نتائج اختبار نيومان - كولز للمقارنات البعدية بين متوسطات المجموعات الأربع على اختبار اكتشاف المفاهيم .

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار نيومان - كولز للمقارنات البعدية بين متوسطات

المجموعات الأربع على اختبار اكتشاف المفاهيم

اسم المجموعة ومتوسطها	سَ ت ٥,٢٤٢	سَ ج ٥,٦٥٦	سَ س ٦,٥٦٣
مجموعة استراتيجية الاكتشاف	(٢,١٣٣)	(١,٧١٩)	(٠,٨١٢)
سَ ك = ٧,٣٧٥	٣,٤٢٤	٢,٧٥٩	١,٣٠٣
مجموعة استراتيجية الاستخدام	(١,٣٢١)	(٠,٩٠٧)	
سَ س = ٦,٥٦٣	٢,١٠٧	١,٤٤٧	
مجموعة استراتيجية جانييه	(٠,٤١٤)		
سَ ج = ٥,٦٥٦	٠,٦٦٠		
مجموعة استراتيجية التذكر			
سَ ت = ٥,٢٤٢			

* لجميع قيم q المحسوبة $P > 0.05$

ملاحظة :

تمثل الأرقام غير المحصورة بين قوسين الفرق بين متوسطي المجموعتين المعنيتين وتمثل الأرقام غير المحصورة بين قوسين قيم q المحسوبة .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تُقدم الباحثة في هذا الفصل ملخصاً لنتائج دراستها، لتقوم بعد ذلك بمناقشة هذه النتائج وتقديم التوصيات المنبثقة عنها .

ملخص نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر أربع استراتيجيات لتعليم المفاهيم، ثلاث منها مشتقة من نموذج ميرل- تنيسون (استراتيجية تذكر المفاهيم، واستراتيجية استخدام المفاهيم، واستراتيجية اكتشاف المفاهيم)، والرابعة (استراتيجية جانييه لتعليم المفاهيم المجردة) مشتقة من نموذج جانييه، وذلك في اكتساب الطالبات لمفاهيم نحوية على ثلاثة مستويات من الأداء (التذكر، والاستخدام، والاكتشاف). وقد أجريت الدراسة على عينة من (١٢٩) طالبة في الصف الثامن الأساسي في مدينة الكرك وفق الإجراءات الموصوفة في الفصل الثالث من هذه الدراسة. وقد كشفت المعالجة الاحصائية لبيانات الدراسة عن النتائج التالية :

١- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداء مجموعات الدراسة على الاختبارات الثلاثة مجتمعة (اختبار التذكر، والاستخدام، والاكتشاف). يمكن أن تعزى لاختلاف استراتيجية التدريس المتبعة، وتعني هذه النتيجة التي كشف عنها تحليل التباين متعدد المتغيرات رفض الفرضية الرئيسة للدراسة .

٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداء مجموعات الدراسة على اختبار تذكر المفاهيم، يمكن أن تعزى لاختلاف استراتيجية التدريس المتبعة. وتدفع هذه النتيجة التي كشف عنها تحليل التباين الأحادي (ANOVA) الباحثة إلى رفض الفرضية الفرعية الأولى للدراسة من جهة،

وإلى إجراء مقارنات بعدية بين مجموعات الدراسة، وقد كشف اختبار نيومان -كولز عن وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي مجموعة تذكر المفاهيم ومجموعة اكتشاف المفاهيم، ولصالح مجموعة التذكر .

٣- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين أداء مجموعات الدراسة على اختبار استخدام المفاهيم يمكن أن تعزى لاختلاف استراتيجية التدريس المتبعة، مما يعني قبول الفرضية الفرعية الثانية للدراسة .

٤- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين أداء مجموعات الدراسة على اختبار اكتشاف المفاهيم يمكن أن تعزى لاختلاف استراتيجية التدريس المتبعة، مما يعني قبول الفرضية الفرعية الثالثة والأخيرة للدراسة .

مناقشة النتائج

يمكن لمتفحص نتائج هذه الدراسة أن يسجل خمس ملاحظات رئيسة مهمة. تتعلق الملاحظة الأولى بالنتيجة الأولى للدراسة التي كشف عنها تحليل التباين متعدد المتغيرات، إذ تباين أداء مجموعات الدراسة على الاختبارات الفرعية الثلاثة مجتمعة وفقاً لتباين استراتيجية التدريس المتبعة. يمكن اعتبار هذه النتيجة تأكيداً لاستنتاج جانييه (Gagne', 1985) بأن نتاجات التعلم المختلفة تحتاج إلى استراتيجيات تدريس مختلفة لتحقيقها. وقد دفع هذا الاستنتاج جانييه إلى تصنيف نتاجات التعلم (المقدرات التعليمية) في خمسة أنواع (المهارات العقلية، والاستراتيجيات المعرفية، والمعلومات اللفظية، والمهارات الحركية، والاتجاهات)، وتحديد الشروط الداخلية والخارجية اللازمة لكل منها، كما زاد في تفصيله لهذه المقدرات، إذ صنّف كلاً منها كالمهارات العقلية على شكل نتاجات تعلم هرمية، حدد لكل منها ما يلزمه من شروط. كما ذهب في تفصيله لهذه النتاجات أن ميز بين تدريس المفاهيم المجردة والمحسوسة، وحدد لكل نوع شروطاً داخلية وخارجية لا بدَّ من توفيرها من أجل تعلم فاعل لهذه المفاهيم .

واستند ميرل (Merrill, 1983) في نظريته المعروفة باسم نظرية عرض العناصر (Component Display Theory) على استنتاج جانييه، إذ صنّف

نتاجات التعلم على شكل حقائق، ومفاهيم، وإجراءات، ومبادئ، وقدّم لكل صنف وصفات تدريسية تختلف باختلاف مستوى الأداء المطلوب (تذكر، أو استخدام، أو اكتشاف) .

تتمثل الملاحظة الثانية في عدم وجود فروق بين كل من استراتيجيات مَيرل الثلاث من جهة، واستراتيجية جانييه من جهة أخرى على كل من الاختبارات الفرعية الثلاثة (التذكر، والاستخدام، والاكتشاف)، وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراستي الصفدي (١٩٨٩) وسليمان (١٩٨٦) من جهة بينما تختلف عن نتائج دراستي أبو أصفر (١٩٩٠) ومكنني وفورد ولاركنز وبدديكورد (Mckinney, Ford, Larkins, & Peddicord, 1984) اللتين أشارتا إلى تفوق نموذج ميرل على نموذج جانييه. يصعب مقارنة نتائج هذه الدراسة مع غيرها من الدراسات لأسباب ستحددها الباحثة في نهاية الجزء المتعلق بمناقشة نتائج الدراسة، بدلاً من تكرار هذه الأسباب عند مناقشة كل نتيجة من نتائجها .

ومن التفسيرات المحتملة لتساوي فاعلية استراتيجيات ميرل واستراتيجية جانييه أن استراتيجيات ميرل مبنية -كما أشير عند مناقشة النتيجة الأولى للدراسة- على الافتراض نفسه الذي بنى عليه جانييه نموذجه، فاستراتيجية جانييه تشبه إلى حدّ كبير استراتيجية استخدام المفاهيم عند ميرل، وإن كانت تختلف عن استراتيجتي التذكر والاكتشاف، والباحثة لا تميل إلى هذا التفسير؛ فهو يعطي امكانية لتفسير تساوي فاعلية استراتيجية استخدام المفاهيم مع استراتيجتي التذكر والاكتشاف. وتعتقد الباحثة بتفوق استراتيجيات ميرل على جانييه، إذ كانت هناك فروق فعلاً لصالح استراتيجيات ميرل، ولكن هذه الفروق لم تصل إلى درجة الدلالة الاحصائية، ربما لقيود الوقت؛ فتدريس الطالبات لمدة أربع حصص دراسية قد لا يوصل هذه الفروق إلى درجة الدلالة الاحصائية، فلو درست الطالبات لفترة طويلة فقد يكتسبن طريقة التفكير المتضمنة في هذه الاستراتيجيات، مما قد يؤدي إلى ظهور أثرها، فاكتساب الطالب نمط تفكير ما يُعد هدفاً طويل المدى قد لا يتحقق

خلال أربع حصص صفية .

تتمثل الملاحظة الثالثة في تفوق استراتيجية التذكر على الاكتشاف في اختبار تذكر المفاهيم، وكان من المتوقع أيضاً أن تتفوق استراتيجية الاستخدام على غيرها في اختبار استخدام المفاهيم، وأن تتفوق استراتيجية اكتشاف المفاهيم على غيرها في اختبار اكتشاف المفاهيم، وهذا التوقع لم تؤكده نتائج هذه الدراسة، فبالرغم من وجود فروق في اتجاه هذا التوقع إلاّ أنها لم تكن دالة احصائياً. لقد جاءت هذه النتيجة مختلفة عن نتائج دراسة ربابعة وعبابنة (١٩٩١)، إذ لم تتفوق استراتيجية التذكر على غيرها في اختبار تذكر المفاهيم، في حين تفوقت استراتيجية الاستخدام على غيرها في اختبار استخدام المفاهيم، كما تفوقت استراتيجية الاكتشاف على غيرها في اختبار اكتشاف المفاهيم. هناك متغيرات كثيرة غير مشتركة بين الدراستين، ففي حين تناولت هذه الدراسة تعليم مفاهيم مجردة لطالبات الصف الثامن في مادة النحو، تناولت دراسة ربابعة وعبابنة تعليم مفاهيم محسوسة لطلاب الصف السادس الأساسي في مادة الرياضيات، مما يعني اختلاف الدارسين في متغيرات نوع المفهوم (محسوس، مجرد) والجنس (ذكور، إناث) والمرحلة العمرية (الصف الثامن، الصف السادس) والمادة الدراسية (رياضيات، نحو). لقد كانت الباحثة على وعي بمثل هذه الاختلافات منذ اللحظات الأولى لدراستها، فعبّرت عنها في الفصل الأول على شكل محددات للدراسة، يمكن أن تؤخذ بالاعتبار عند تعميم نتائجها .

يمكن توضيح الملاحظة الرابعة بثلاث نقاط، تتمثل النقطة الأولى في تفوق استراتيجية التذكر التي تستخدم تحرك تعريف المفهوم فقط على استراتيجية الاكتشاف التي تستخدم تحركات الأمثلة أولاً والتعريف ثانياً، وذلك على مستوى التذكر (المعرفة) فقط. وهذه النتيجة متوقعة لأن المهمة المطلوبة في استراتيجية التذكر هي تذكر تعريف المفهوم الذي لم يُقدم أي شيء غيره في هذه الاستراتيجية، بينما تتعدد المهمات في استراتيجيات الاكتشاف، فهي غير موجهة نحو اتقان تعريف المفهوم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريكتر

وهندرسون (Rector & Henderson, 1970) .

تتمثل النقطة الثانية من الملاحظة الرابعة في أن استراتيجتي الاستخدام وجانييه اللتين تستخدمان تحرك (تعريف، أمثلة ولا أمثلة) تساوتا في فاعليتهما مع استراتيجية الاكتشاف التي تبدأ بتحرك الأمثلة واللاأمثلة وتنتهي بتحرك التعريف، وهي نتيجة تتفق مع نتائج دراسة الجراح (١٩٨٨) من جهة، وتختلف مع نتائج دراسة عكور (١٩٨٥) التي أكدت تفوق الاستراتيجية التي تبدأ بالأمثلة واللاأمثلة وتنتهي بالتعريف .

تتمثل النقطة الثالثة من الملاحظة الرابعة في أن استراتيجية الاكتشاف التي تبدأ بتحرك الأمثلة واللاأمثلة وتنتهي بتحرك التعريف لم تتفوق على الاستراتيجيات الأخرى التي تبدأ بتحرك التعريف وتنتهي بتحرك الأمثلة واللاأمثلة، وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسات كل من الصباغ (١٩٨٤) والساكت (١٩٨٢) والمهر (١٩٨٣) والمصري (١٩٨٥)، إذ تفوقت الاستراتيجيات التي تبدأ بالأمثلة واللا أمثلة على الاستراتيجيات التي تبدأ بالتعريف.

وتتمثل الملاحظة الخامسة والأخيرة في أن القول بعدم وجود فروق بين الاستراتيجيات لا يعني عدم فاعليتها؛ فجميع الاستراتيجيات كانت فاعلة من خلال تأثيرها الايجابي في تعلم الطالبات، وهو أمر تظهره مقارنة نتائج الاختبار القبلي مع البعدي، إذ تكشف هذه المقارنة عن تحسّن واضح وملحوظ في أداء الطالبات، رغم قصر مدة تدريس الطالبات (أربع حصص دراسية).

كما ذكر في مكان سابق من هذا الفصل، تصعب مقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج غيرها من الدراسات، لاعتبارات كثيرة يمكن إيجازها بالاعتبارات التالية:

١. درجة تقيد الباحث بالوصفات المحددة في الاستراتيجيات سواء من حيث إعداد المادة التعليمية، أو من حيث كيفية تقديمها للطلبة؛ فالقول بتفوق الاستراتيجيات التي تبدأ بتحرك الأمثلة واللا أمثلة وتنتهي بتحرك التعريف (استراتيجية الاكتشاف) على الاستراتيجيات التي تستخدم تحرك التعريف فقط

(استراتيجية التذكر) والاستراتيجيات التي تبدأ بتحرك التعريف. وتنتهي بتحرك الأمثلة واللا أمثلة (استراتيجيات الاستخدام وجانبيه) أو العكس يصعب الجزم بتأكيده أو نفيه، لمتغيرات كثيرة غير متغير موقع التعريف والمثال. فقد كشفت كثير من الدراسات عن فاعلية تلك المتغيرات، ولعل أهم هذه المتغيرات هي:-

أ. عدد الأمثلة، إذ كشفت دراسة كلوزماير وفيلدمان (Klausmeir & Feldman, 1875) عن تفوق الاستراتيجيات التي يستخدم فيها عدد أكبر من الأمثلة واللا أمثلة.

ب. قوانين الكفاية وبخاصة تنوع الأمثلة ودرجة صعوبتها وترتيبها، فقد كشفت دراسة تينسون وميرل وولي (Tennyson, Merrill, & Wolley, 1972) عن تفوق مجموعة الطلبة التي أعطيت أمثلة ولا أمثلة متنوعة ومتدرجة في الصعوبة ومرتبة على شكل أزواج متقابلة (مثال- لا مثال) على غيرها من المجموعات.

جـ. طرق العرض الثانوية، إذ كشفت درسة صوالحة (١٩٨٥) أهمية أثر التغذية الراجعة، وكشفت دراسة رواقة (١٩٨٢) أهمية أثر اتقان المتطلبات السابقة، كما كشفت دراسة عواد (١٩٨١) أهمية أثر استخدام طرق عرض ثانوية كالرسوم التوضيحية، وكشفت دراسة الهرش (١٩٨٤) أهمية أثر وسائل جذب الانتباه كاستخدام الألوان .

٢. مستوى الأداء الذي تم قياسه. كثير من الدراسات التي تمّ عرضها لم تحدد مستوى الأداء الذي كان للاستراتيجيات تأثير فيه، واكتفت بالاشارة العامة لتحصيل الطلبة دون تحديد ما إذا كان تحصيلاً على مستوى التذكر أو الاستخدام أو الاكتشاف، وتعتقد الباحثة أن الدراسات السابقة ربما اعتمدت العلامة الكلية للطلاب، والتي يكون جزء منها على مستوى التذكر وجزء آخر على مستوى الاستخدام وربما جزء ثالث على مستوى الاكتشاف، بينما حاولت هذه الدراسة تحديد أثر كل استراتيجية

في كل مستوى من مستويات الأداء على حده ، وهو أمر يميزها عن غيرها من الدراسات.

٣. تنوع المادة الدراسية، لقد استخدمت مفاهيم مختلفة من مواد مختلفة تكاد تغطي جميع المواد المدرسية، إذ كانت المفاهيم المدروسة في بعض الدراسات في اللغة العربية، وبعضها الآخر من مواد أخرى كالدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم بفروعها المختلفة والتربية الاسلامية.

ولا تدّعي الباحثة هنا بوجوب وضع استراتيجيات خاصة لتدريس مفاهيم كل مادة دراسية على حده، ولكنها تعتقد أن مفاهيم المواد الدراسية المختلفة تتباين في صعوبة تعلمها، مما قد يعني أن بعضها يحتاج لوقت أطول ليتمّ اكتسابه، ولتظهر نتائج الاستراتيجيات فيه، واذا صح هذا الاعتقاد يصبح من الصعب مقارنة نتائج دراستين إحداهما في تدريس مفاهيم من مادة الرياضيات، والأخرى في تدريس مفاهيم من مادة اللغة العربية لوقت متساوٍ في الدراستين.

التوصيات

في نهاية هذه الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

١. استخدام نموذجي ميرل – تنيسون وجانييه سواء في إعداد المادة الدراسية (الكتب المدرسية)، أو في تدريس الطلبة، إذ كانت نتائج معظم الدراسات لصالح الاستراتيجيات المتضمنة في النموذجين، بالرغم من عدم وضوح تميّز أحدهما على الآخر.

٢. إجراء المزيد من الدراسات باستخدام الاستراتيجيات المتضمنة في هذين النموذجين على المرحلة الثانوية لقلة الدراسات على طلبة هذه المرحلة.

٣. إجراء المزيد من الدراسات باستخدام الاستراتيجيات المتضمنة في هذين النموذجين لمدة أطول مما هو مستخدم في الدراسات التي راجعتها الباحثة، وتقترح الباحثة في هذا المجال أن تكون مدة التدريس فصلاً دراسياً كاملاً مثلاً.

٤. إجراء مزيد من الدراسات لاستقصاء أثر الاستراتيجيات نفسها في تدريس مفاهيم من مواد دراسية متنوعة .

المراجـع العربيـة

إبراهيم، عـبـد العليم. (١٩٧٣). الموجـه الفني لمدرسي اللغة العربيـة (الطبعة السابعة)، القاهرة: دار المعارف بمصر.

أبـو أصفر، رزق رمضان.(١٩٩٠). فاعلية تدريس مفاهيم نحوية بحسب نموذج جانييه ونموذج ميرل وتنسيون في تحصيل طلاب الصف الأول الاعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

أبوسل، اسماعيل محمد. (١٩٨٧). مقارنة بين الاستراتيجين الاستقرائية والاستنتاجية في تعليم المفاهيم والتعميمات الهندسية للصف الأول الاعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

بطاينة، جمال محمود. (١٩٨٦). اختبار فعالية أربع استراتيجيات لتعليم المفاهيم في اكتساب طلبة الصف الثاني الثانوي الادبي من مستويات تحصيلية مختلفة لمفاهيم تاريخية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

جابر ، جابر عبد الحميد. (١٩٨٢). علم النفس التربوي. القاهرة : دار النهضة العربية.

الجراح، ضياء ناصر. (١٩٨٨). أثر استراتيجيات مختارة في تدريس المفاهيم الهندسية في تعلم طالبات الصف الثاني الاعدادي لهذه المفاهيم والتعميمات المرتبطة بها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الجمبلاطي، على والتوانسي، أبو الفتوح. (١٩٨١). الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية (الطبعة الثالثة). القاهرة: دارنهضة مصر للطباعة والنشر.

الحياري، محمد علي. (١٩٩١). أثر استخدام نظرية عرض العناصر لتعليمية في تصميم التدريس في اكتساب بعض المفاهيم الرياضيةوالاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثامن الاساسي في السلط. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الأردن.

خاطر، محمود رشدي؛ الحمادي، يوسف؛ عبدالموجود، محمد عزت؛ طعيمة، رشدي؛ شحاتة، حسن. (١٩٨٦). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة (الطبعة الثالثة) .

خريشة، علي كايد. (١٩٨٥). أثر كل من استراتيجية هيلدا تابا ونموذج ميرل تنيسون والطريقة التقليدية في مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي لمفاهيم الدراسات الاجتماعية . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد ، الأردن .

خوالدة، ناصر أحمد. (١٩٨٩)، مقارنة بين أثر طريقة التعلم بالاكتشاف الموجه والتعلم بالطريقة التقليدية على تحصيل الطلبة واحتفاظهم بالتعلم في مادة التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

درادكة، قاسم محمد. (١٩٨٧). أثر استخدام نموذج ميرل تنسون كطريقة تدريس في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

ربابعة، محمد وعباينة، عبدالله. (١٩٩١). اختبار صدق نموذج ميرل لتدريس المفاهيم : دراسة تجريبية على طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة الرياضيات . أبحاث اليرموك ٧ (١)، ٩-٢٦ .

رواقة، غازي ضيف الله. (١٩٨٢). تحديد المفاهيم الكيميائية الصعبة ودراسة أثر تعلم المفاهيم العلمية السابقة على تعلم المفاهيم العلمية الكيميائية لطلاب الصف الأول الثانوي الأكاديمي في محافظة اربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد ، الأردن .

الساكت، بهية. (١٩٨٢). مقارنة فاعلية ثلاث استراتيجيات في تعليم مفاهيم رياضية لطلبة المرحلة الاعدادية. رسالة ماجستير غيرمنشورة، جامعة اليرومك، اربد، الأردن.

سالم، محمد عيسى.(١٩٩٠).استخدام نموذج جانييه كطريقة تدريس في اكتساب المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها وانتقالها . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن .

سعادة، جودت؛ اليوسف، جمال. (١٩٨٨). تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية (الطبعة الأولى). بيروت : دار الجيل.

سليمان، جمال يعقوب. (١٩٨٦). أثر المستوى التحصيلي واستخدام نموذج جانييه ونموذج ميرل-تنيسون وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب طلبة الصف الأول الاعدادي للمفاهيم الجغرافية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

الشريف، خير الله عمر. (١٩٨٣). أثر الذكاء واستخدام طرق الاكتشاف والاستقراء والتقليدية لتدريس المفاهيم في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي لمادة الجغرافيا . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد ، الأردن .

شطناوي، علي محمد. (١٩٨٣). أثر اسلوبي الاكتشاف والشرح في اكتساب بعض المفاهيم الرياضية وانتقالها عند طلاب الصف الثاني الاعدادي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الصباغ، سميلة. (١٩٨٤). مقارنة بين أربع استراتيجيات مختلفة لتعليم مفاهيم اساسية في العلاقات والاقترانات لطلبة الصف الثاني الاعدادي.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الصفدي، أحمد محمود. (١٩٨٩). فعالية استخدام نماذج كل من ميرل-تنيسون، جانييه، هيلدا تابا في تدريس مفاهيم قواعد اللغة العربية للصف الأول الاعدادي . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن.

صوالحة، محمد أحمد. (١٩٨٥) أثر بعض استرتيجيات التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم علمية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

الطالب، أحمد المحمد . (١٩٨٨). أثر كل من الطريقتين القياسية والاستقرائية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في قواعد اللغة العربية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن .

عبيدات، أحمد عارف. (١٩٨٥). أثر كل من طريقة الاكتشاف والمنظم المتقدم الشارح، والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العام، ذوي التفكير المجرد وذوي التفكير المحسوس، في مادة الجغرافيا في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

عبيدات، عبدالمجيد أحمد. (١٩٨٣). أثر اسلوبي الاكتشاف والشرح في اكتساب بعض مفاهيم قواعد اللغة العربية وانتقالها والاحتفاظ بها عند طلاب الصف الثاني الاعدادي في الاردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد ، الأردن.

عزام، عبدالكريم فضلو. (١٩٨٠) تدريس قواعد اللغة العربية بين القياس والاستقراء.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.
العقلة، عدنان أحمد. (١٩٨٧). أثر استخدام خمس استراتيجيات تعليمية في اكتساب طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي للمفاهيم الجغرافية . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

عكور، دينا. (١٩٨٥). أثر استخدام أربع استراتيجيات تعليم اكتساب المفهوم في التحصيل الفوري والتحصيل المؤجل عند طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في مبحث الأحياء في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد ، الأردن .

عواد، سالم عبدالعزيز. (١٩٨١). أثر اسلوب تحليل المفهوم على استيعاب طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن للمفاهيم المجردة في علم الأحياء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

العويد، محمود عبدالفتاح. (١٩٩٠). أثر طريقتي الاكتشاف والعرض في اكتساب الطلبة للمفاهيم التاريخية الواردة في كتاب تاريخ العرب والمسلمين المقرر على طلبة التاسع في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

غباين، عمر محمود. (١٩٨٢). أثر اسلوب الاكتشاف (الاستقصاء) في تحصيل طلبة المرحلة الاعدادية للمفاهيم الفيزيائية والطرق العلمية .رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

الفرحان، اسحق؛ بلقيس، أحمد؛ مرعي، توفيق. (١٩٨٤). تعليم المنهاج التربوي «انماط تعليمية معاصرة» (الطبعة الأولى) . عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع ودار البشير للنشر والتوزيع .

محمد، عبدالعليم ابراهيم. (١٩٧٦). تطوير النحو العربي في المجال التربوي، في بحوث المؤتمر التاسع، اتحاد المعلمين العرب . تطوير تعليم اللغة العربية، الخرطوم، (ص١٢٥-١٤٠) .

مديرية التربية والتعليم / الكرك (١٩٩٢). التقرير الاحصائي السنوي عن التعليم في محافظة الكرك للعام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩٣ .

المصري، محمد، (١٩٨٥). أثر أربع استراتيجيات لتدريس المفهوم في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي من ذوي التفكير المجرد وذوي التفكير المحسوس في مادة الفيزياء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد ، الأردن .

المهر، أحمد سليمان. (١٩٨٣). مقارنة بين أربع استراتيجيات مختلفة لتعليم مفاهيم أساسية في الاحتمالات لطلبة الصف الثاني الثانوي العلمي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن .

الهرش، عايد حمدان. (١٩٨٤). أثر تلوين بعض المفاهيم الرئيسية في مادة اللغة العربية في التحصيل المباشر لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي وقدرتهم على الاحتفاظ بالمفاهيم . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد، الأردن .

وزارة التربية والتعليم .(١٩٨٦) . دليل تدريب ومتابعة معلمي اللغة العربية في الصفوف الابتدائية العليا. (الطبعة الثانية)، عمان، مطبعة عالم الفكر.

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٠) . منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي . عمان : المطابع المركزية .

المراجـع الأجنبيـة

Brown, D.E.(1992). Using Examples and Analogies to Remediate Misconceptions in Physics: Factors Influencing conceptual change. Journal of Research in Science Teaching, 29(1), PP.17-34.

Catanzano, R.,& Godwin, W.(1977). Comparative Effectiveness of Three Sequences of Moves for Teaching Conjunctive and Relational Mathematical Concepts to College Students. Journal for Research in Mathematics Education, 8(1), PP.33-47.

Francis, E.W.(1975). Gradelevel and Task Difficulty in learning by Discovery and Verbal Reception Methods. Journal of Educational Psychology, 67(1), PP. 146-150.

Gagne', R. M. (1985). The Conditions of Learning and Theory of Instruction, (4th ed.). NewYork; Holt, Rinehart and winston.

Henderson, K. B. (1970). Concepts in the Teaching of Secondary School Mathematics, (33rd), yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics, Washington, D.C.(NcTm).

Kerlinger, F. N; & Pedhazur, E. J. (1973) Multiple Regression in Behavioural Research (Ist ed). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Klausmeier, H.J.& Feldman, V.K. (1974). Effects of Two Kinds of Definition on the Concept Attainment of Fourth and Eighth Graders. The Journal of Educational Research, 67 (5), Pp. 219-223.

Klausmeier, H.J. Feldman, V.K.(1975). Effects of a Definition and a varying Number of Examples and Nonexamples on Concept attainment. Journal of Educational Psychology, 67(2). PP. 174-178.

Mckinney, C.W; Ford, M.J & Larkins, A.G. (1984). The Effectiveness of Three Methods of Teaching Social Studies Concepts to sixth Grade Students. The Journal of Educational Research, 78(1), PP.35-39.

Merrill, M.D.(1983)." Component Display Theory". In Reigeluth, C.M.(Ed) Instructional Design Theories and Models: An overview of their Current status. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associations, Publishers, PP. 279-333.

Merrill, M.D. & Tennyson, R.D.(1977). Teaching Concepts: An Instructional Design Guide. EngleWood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publication.

Petty, O.S. & Jansson, L,C. (1987). Sequencing Examples and NonExamples to Facilitate Concept Attainment. Journal for Research in Mathematics Education, 18(2), PP. 112-125.

Pugh, A. F. (1980). The Relationship of The Methods for Teaching Science to the Attitudes and Achievement of Elementary Preservice Teachers. (Mississippi State University, 1980). Dissertation Abstract International, 41 (3), 935-A.

Rector, R.E. &Henderson, K.B. (1970). The Relative Effectiveness of Four Strategies for Teaching Mathematical Concepts. Journal for Research in Mathematical Education, 1, PP. 69-75.

Tennyson, R.D. (1973). Effect of Negative Instances in Concept Acquisition using A verbal-learning Task. Journal of Educational Psychology, 64(2), PP. 247-260.

Tennyson, R.D; Merrill, M.D. & Woolley, F.R.(1972). Exemplar and NonExemplar Variables which Produce Correct Concept Classification Behavior and Specified Classification errors. Journal of Educational Psychology, 63(2), PP, 144-152.

Tennyson, R.D; Chao, J,N. & Younger, J. (1981). Concept Learning Effectiveness Using Prototype and Skill Development Presentation Forms. Journal of Educational Psychology, 73(3), PP, 326-334.

Tyler, R.W.(1949). Basic Principles oF curriculum and Instruction. The University of Chicago Press, Chicago and London.

Worthen, B.R.(1968). Discovery and Expository Task Presentation In Elementary Mathematics. Journal of Educational Psychology, 59(1), PP. 1-13.

ملحق رقم (١)

تعريفات المفاهيم وامثلتها ولا امثلتها

المفعول لأجله

المفعول لأجله : مصدرٌ قلبي منصوب يبيّن سبب الفعل وعلة حصوله

الأمثلة	اللاأمثلة
١- تصدّقتُ على الفقير أملاً في الثواب	١- إنّ لديّ أملاً في الثواب
٢- قُمْ احتراماً لأستاذك	٢- احترمْ أستاذك احتراماً
٣- يصرخُ المريضُ ألماً	٣- عانى المريضُ ألماً
٤- يذهبُ الطلبةُ إلى الجامعة طلب العلم	٤- كان همُّهُ طلبَ العلم
٥- سجدوا إجلالاً لله	٥- أجللتُ اللّهَ إجلالاً
٦- أمشي ترويحاً عن النفس	٦- كان مشيُهُ ترويحاً عن النفس
٧- لا تبخلوا خشيةَ الفقرِ	٧- اخشَ اللّهَ خشية
٨- دمعتْ عيناه فرحاً	٨- كان فرحُهُ فرحاً كبيراً
٩- أكرمتُ صديقتي اعترافاً بفضلها	٩- قدّم المذنبُ اعترافاً بذنوبه
١٠- اجتهدَ خوفاً من العقاب	١٠- أظهرَ الطالب خوفاً من العقاب
١١- يكافأ الطلابُ تعزيزاً لاجتهادهم	١١- يعزّز المعلمُ طلابه تعزيزاً
١٢- سجدتُ شكراً لله	١٢- اشكرك شكراً جزيلاً
١٣-التزموا الصمتَ أدباً	١٣- يُبدي الطالبُ أدباً في حديثه
١٤-صفحتُ عن السفيه حِلْماً	١٤- أظهر القاضي حِلْماً في حكمه

المفعول المطلق

المفعول المطلق : مصدر منصوب موافق للفعل في لفظه، ويجيء بعد الفعل لتأكيده أو لبيان نوعه أو عدده .

الأمثلة	اللاأمثلة
١-فهمت الدرسَ فَهْماً	١- قرأتُ الدرسَ فَهْماً لمحتواه
٢- خاف الطفل من الأسد خَوفاً	٢- فرَّ الطفلُ خوفاً من الأسد
٣- آمنت بالله إيماناً عميقاً	٣- إنّ له إيماناً عميقاً بالله.
٤- يثور الجنودُ ثوران البركان على العدو	٤- راقبنا ثوران البركان في التلفاز
٥- يطلعُ الطيارُ طلعةً كلّ يومٍ	٥- إن للطيار طلعةً كلّ يوم
٦- يقف القطارُ في مسيرهِ وقفتين	٦- تستحقُ اعماله وقفتين
٧- الجنودُ ضربوا الاعداء ضرباتٍ عديدةً	٧- تلقى الاعداء ضرباتٍ عديدةً
٨- احترمتُ الضيفَ احتراماً	٨- قمتُ احتراماً للضيفِ
٩- انتصر الجيشُ انتصاراً	٩- دافع عن زميله انتصاراً له
١٠-صمم خالدٌ على النجاح تصميم المجتهدِ	١٠- درس خالدٌ تصميماً على النجاح
١١- اطرق البابَ طرقتين	١١- سمعتُ طرقتين على الباب
١٢- اصبرْ صبراً جميلاً	١٢- جعلت الصبرَ أداة لإصلاحه
١٣- يُستقبل الفائزون استقبالاً	١٣- لعل للفائزين استقبالاً
١٤- يأمل الفقير في الغنى أملاً	١٤- إنّ لدى الفقير أملاً في الغنى

المفعول معه

المفعول معه: اسم منصوب يقع بعد واو بمعنى مع مسبوقة بجملة فعلية، ويدل على شيءٍ حدث الفعل بمصاحبته، دون اشراكه في حكم ما قبله.

الأمثلة	اللاأمثلة
١- سرتُ وطلوعَ الفجر	١- أحبُّ شروقَ الشمس وطلوعَ الفجر
٢-وصل المسافر وصياحَ الديك	٢- أحبُّ زقزقة العصافير وصياح الديك
٣- تبادلتُ والضيوف عبارات التحية	٣- تبادلتْ فاطمة والضيوف عبارات التحية
٤- يأتي خالدٌ وغروبَ الشمسِ	٤- تقابل سلمى صديقتها غروبَ الشمسِ
٥- نهضوا والفجرَ	٥- نهضتُ والفجرُ مضيء
٦- تزهر الازهار وفصلَ الربيعِ	٦- إن من أجمل الفصول فصلَ الشتاء وفصلَ الربيع
٧- يسيرُ المشاةُ ويمينَ الشارع	٧- سرنا يمينَ الشارع
٨- بئس الحياةُ والاشرارَ	٨- يعاقبُ اللهُ المجرمين والاشرارَ
٩- سهرتُ والقمرَ	٩- إن الشمسَ والقمرَ مضيئان
١٠- روّح الحاصدون ومغيبَ الشمس	١٠- إن شروق ومغيب الشمسِ جميلان
١١- جاء معاذٌ وانتهاء العام الدراسي	١١- ننتظر انتهاء العام الدراسي
١٢- يبدأ شهرُ رمضان ورؤيةَ الهلال	١٢- ينتظر الناسُ رؤية الهلال
١٣- سرْ وطريقتك	١٣- كل شيءٍ وطريقتُه
١٤- يتحاور وابناءه في أمور حياتهم	١٤- يتحاور الوالدُ وأبناؤه في أمور حياتهم

المفعول فيه

المفعول فيه : اسم منصوب ، وهو إمّا ظرف زمان أو ظرف مكان .

الأمثلة	اللاأمثلة
١- قابلتُ المديرَ صباحاً	١- قابلتُ المديرَ في الصباح
٢- تجمع النحلةُ قوتها صيفاً	٢- كان الوقتُ صيفاً
٣- اختفى الولد وراءَ الشجرة	٣- جاء من وراء الجبال
٤- يقف المصلون خلف الإمام	٤- رجع المنهزمُ إلى الخلف
٥- مكثوا في العقبة شهراً	٥- الشهرُ ثلاثون يوماً .
٦- تقع المدرسة شمالَ القرية	٦- جاء أحمد من الشمال
٧- سافر محمدٌ ليلاً	٧- خلق اللهُ الليلَ والنهارَ
٨- سهرنا قدّام الحديقة	٨- فرّ أحمد من قدامي
٩-تقفز اللاعب فوقَ الحاجز	٩- سقط اللاعب من فوق الحاجز
١٠- موعدنا يومَ الاثنين	١٠- اليومُ يومُ الاثنين
١١- تشرق الشمس فجراً	١١- سافر عند الفجر
١٢- لا تجعل المصباح أمام عينيك	١٢- تقدم الجيش إلى الأمام
١٣- سافر اخوك إلى اريحا شتاءً	١٣- سافر اخوك إلى اريحا في الشتاء.
١٤- ينقطع محمد للعبادة شهرَ رمضان	١٤ شهدَ شهرُ رمضان وقائع عظيمة

ملحق رقم (٢)

اسم الطالبة :	الاختبار القبلي	التاريخ : ١٩٩٣/٢/١٣
الشـــعبة :	قواعد اللغة العربية	الصف : الثامن الأساسي

س١: عرفي المفعول المطلق تعريفاً وافياً؟

س٢: عرّفي المفعول تعريفاً وافياً؟

س٣ : عرّفي المفعول معه تعريفاً وافياً؟

س٤ : عرّفي المفعول لأجله تعريفاً وافياً؟

س٥ : ضعي بجانب كل جملة من الجمل العشر في العمود الأول ما يناسبها من البدائل في العمود الثاني؟

( ) ١- اعملوا الخيرَ حباً في الخير	أ- مفعول لأجله
( ) ٢- كرهتُ التدخين كرهاً	ب- مفعول مطلق
( ) ٣- إن اتقاءَ الأشرارِ مكسبٌ	جـ- مفعول معه
( ) ٤- يرجعُ المسافرون والجبلَ	د- مفعول فيه
( ) ٥- تقع البتراء بينَ الطفيلة والعقبة	هـ- غير ذلك
( ) ٦- يعاقبُ الله المجرمينَ والأشرارَ	
( ) ٧- ثوروا استنكاراً لأعمال العدو	
( ) ٨- جرى الماءُ والواديَ	
( ) ٩- سبحَ الطفل سباحةَ الماهرين	
( ) ١٠- زارتْ سحرُ صديقتها عصراً	

س٦ : ما الخصائص المشتركة بين الكلمات التي تحتها خط؟

١- تتدربُ فاطمةُ على أعمال الطباعة ليلاً.

٢- تشتدُ حرارةُ الشمس ظهراً.

٣- سيعقدُ مجلسُ الوزراءِ جلستَهُ نهايةَ الأسبوعِ.

س٧ : ما الخصائص المشتركة بين الكلمات التي تحتها خط فيما يلي؟

١- سامحَ أحمدُ صديقَهُ محبةً له.

٢- يسهرُ العمال في عملهم اجتهاداً في كسب الرزق.

٣- نبّهتُ المتهاونَ حرصاً على مصلحته.

س٨ : ما الخصائص المشتركة بين الكلمات التي تحتها خط فيما يلي؟

١- نزلَ المطرُ نزولاً.

٢- اشكرك شكراً جزيلاً.

٣- زرتُ المريضَ زيارتين.

س٩ : ما الخصائص المشتركة بين الكلمات التي تحتها خط فيما يلي؟

١- مشينا وظلالَ الأشجارِ.

٢- اقلعت الطائرةُ وبزوغَ الفجرِ.

٣- يركضُ الطفل والجدارَ.

انتهت الأسئلة

ملحق رقم (٢)

اسم الطالبة :-　　　　الاختبار البعدي　　　　الصف : الثامن الأساسي

الشعبة :-　　　　قواعد اللغة العربية　　　　مدرسة : الأميرة رحمة الأساسية

التاريخ : ١٩٩٣/٢/٢٣

س١:- ضعي بجانب كل تعريف من التعريفات التالية نوع المفعول المناسب :

(　　　) أ- مصدر منصوب موافق للفعل في لفظه ويجيء بعد الفعل لتأكيده أو لبيان نوعه أو عدده .

(　　　) ب- اسم منصوب يبيّن مكان حدوث الفعل أو زمانه .

(　　　) جـ- اسم منصوب يأتي بعد واو بمعنى مع ليدلّ على شيء حدث الفعل بمصاحبته دون إشراكه في حكم ما قبله .

(　　　) د- مصدر قلبي منصوب يبيّن سبب الفعل وعلّة حصوله .

س٢:- ضعي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة .

١- أي مما يلي ليست من خصائص المفعول المطلق :

أ- مصدر منصوب

ب- يوافق الفعل في لفظه

جـ- يبين سبب الفعل

د- يبين نوع الفعل

٢- أيّ مما يلي من خصائص المفعول فيه :

أ- يأتي بعد واو المعية

ب- يبيّن سبب الفعل

جـ- مصدر

د- يبيّن مكان حدوث الفعل

٣- أي مما يلي ليست من خصائص المفعول لأجله :

أ- يؤكد الفعل

ب- منصوب

جـ- مصدر قلبي

د- يبين سبب الفعل

٤- أي مما يلي ليست من خصائص المفعول معه :

أ- يدل على شيء حدث الفعل بمصاحبته

ب- يبيّن عدد مرات الفعل

جـ- يأتي بعد واو المعية

د- اسم منصوب

س٣:- ضعي بجانب كل جملة من الجمل التالية ما يناسبها من البدائل اللاحقة :

( )	١- تمشيتُ وشارعَ السلط	أ- مفعول مطلق
( )	٢- يجلسُ خالدٌ والمصباحَ	ب- مفعول معه
( )	٣- سافرَ ابتغاءَ المعرفة	جـ- مفعول فيه
( )	٤- يصلُ الموظفُ بيته الساعةَ الثانية	د- مفعول لأجله
( )	٥- تعبتْ ليلى في عملها تعباً	هـ- غير ذلك
( )	٦- كان لك شجاعةَ الأسد	
( )	٧- أقرأُ القصصَ استمتاعاً	
( )	٨- يتذكرُ أخي سنةَ النكبةِ	
( )	٩- اشتدت ظلمةُ الليل لحظةَ انخساف القمر	
( )	١٠- يركضُ الطفلُ والجدارَ	
( )	١١- مرت السيارة مرَّ السحاب	
( )	١٢- اعفُ عن المخطئ تكرّماً	
( )	١٣- زرنا الأهرامات والنيلَ	

(   ) ١٤- يثبُ المتسابقُ وثبتين

(   ) ١٥- إن للمهاجرِ شوقاً للعودة إلى أرضه

(   ) ١٦- تنزهنا جنوبَ عمان

س٤ :- فيما يلي قائمتان قائمة (أ) تحتوي مجموعة أمثلة تنطبق على أحد أنواع المفاعيل، وقائمة (ب) تحتوي مجموعة لا أمثلة لا تنطبق على ذلك النوع، بعد قراءة القائمتين بدقة أجيبي عن الأسئلة اللاحقة :

٤٤٦٨٨٣

أ (أمثلة)	ب (لا أمثلة)
١- انتهت الامتحانات وسقوطَ الثلج	١- راقبنا انهمار المطرِ وسقوطَ الثلج
٢- حصدنا الزرع وشروقَ الشمسِ	٢-لعل من أجمل المناظر غروب وشروقَ الشمسِ
٣- ارجعْ والليلَ	٣- خلق اللهُ النهارَ والليلَ

أ- ما هي الخصائص التي تشترك فيها الأمثلة في القائمة (أ) ولا تتوافر في القائمة (ب) ؟

ب- ماذا نسمي الشيء الذي تتوافر فيه هذه الخصائص؟ (   )

جـ- من خلال إجابتك عن (أ، ب) اكتبي تعريفاً لهذا الشيء .

أ (أمثلة)	ب (لا أمثلة)
١- عذب عيشنا عذوبةَ الماء	١- كان لكلامه عذوبةُ الماءِ
٢- اجتنبوا الغيبة اجتناباً	٢- ابتعد عنه اجتناباً لشره
٣- اطرق الباب قبل الدخول طرقتين	٣- سمعتُ طرقتين على الباب

أ- ما الخصائص التي تشترك فيها الأمثلة في القائمة (أ) ولا تتوافر في القائمة (ب)؟

ب- ماذا نسمي الشيء الذي تتوافر فيه هذه الخصائص؟ (   )

جـ- من خلال إجابتك عن (أ، ب) اكتبي تعريفاً لهذا الشيء .

أ (أمثلة)	ب (لا أمثلة)
١- أنجزتُ عملي مساءً	١- ينجز الناسُ أعمالهم في المساءِ
٢- سأصفح عن صديقتي حينَ تعتذر	٢- أزور صديقتي من حينٍ لآخر
٣- اجتمعَ الأخوةُ حولَ المائدةِ	٣- لا حولَ لي ولا قوة لي

أ- ما الخصائص التي تشترك فيها الأمثلة في القائمة (أ) ولا تتوافر في القائمة (ب)؟

ب- ماذا نسمي الشيء الذي تتوافر فيه هذه الخصائص (   )

جـ- من خلال إجابتك عن (أ، ب) اكتبي تعريفاً لهذا الشيء .

أ (أمثلة)	ب (لا أمثلة)
١- كرّموا الفائزين تقديراً لجهودهم	١- قدّرنا الفائزين تقديراً
٢- يضربُ العمالُ احتجاجاً على قلة الرواتب	٢- كان اضرابهم احتجاجاً على قلة الرواتب
٣- تساعد الشعوبُ الفقراء عطفاً عليهم	٣- تعطف الشعوب على الفقراء عطفاً

أ- ما الخصائص التي تشترك فيها الأمثلة في القائمة (أ) ولا تتوافر في القائمة (ب)؟

ب- ماذا نسمي الشيء الذي تتوافر فيه هذه الخصائص؟ (   )

جـ- من خلال إجابتك عن (أ، ب) اكتبي تعريفاً لهذا الشيء .

انتهت الأسئلة

كان النجاح حليفك

رفيف الهلسة